

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

(3º CICLO)

Margarida Maria Pereira da Silva

Coimbra, 2011

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

(3º CICLO)

Margarida Maria Pereira da Silva

(Licenciada)

Orientadora: Mestre Vanda Brandão

Relatório para a obtenção do grau de Mestre em:

Ensino da Educação Musical no Ensino Básico

Coimbra, 12 de Dezembro de 2011

Agradecimentos

A todos os que contribuíram para a realização deste trabalho: aos meus irmãos, Mário e Ismael e a todos os amigos por todo o apoio prestado. Em especial aos meus pais Mário e Lurdes e ao Fernando, que para além do apoio, me deram toda a motivação para a realização do mesmo.

Um agradecimento especial à equipa fantástica dos 3 M's (Maria João e Mário Barreiros) pois sem eles não teria chegado ao fim desta etapa.

À Margarida Sofia pelo apoio, disponibilidade e amizade que sempre me dispensou.

Ao Dr. António José Negrão, director da Escola Pedro Teixeira, pela disponibilidade da realização do estágio supervisionado.

Ao professor cooperante, José Maria de Jesus Medeiros, pela sua dedicação e disponibilidade.

À mestre Vanda Brandão pela discussão de ideias, pelo seu esforço de orientação e conselhos.

RESUMO

O relatório que se apresenta surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, no ano lectivo de 2010/2011. Este descreve as actividades desenvolvidas, dentro e fora da sala de aula, no segundo turno da turma A, do 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico, decorrido na Escola Pedro Teixeira em Cantanhede. O projecto de estágio apresentado compreende não apenas a componente lectiva, mas também uma importante componente extracurricular.

Foi efectuado um estudo prévio das diversas metodologias e teorias usadas pelos vários pedagogos, de forma a seleccionar as actividades e estratégias mais adequadas à faixa etária, utilizando o jogo como motivação e a avaliação como meio regulador no processo de ensino-aprendizagem.

Foram definidos como objectivos: vivenciar a música através das diferentes actividades dinamizadas ao longo do estágio; envolver todos os alunos da turma na realização do projecto; proporcionar aos participantes, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sociabilidade; promover a integração conjunta dos alunos no sentido de fazer música em conjunto e na apresentação de um espectáculo final a toda a Comunidade Escolar, tendo em vista o interesse artístico e pedagógico.

Todos estes objectivos foram alcançados com sucesso através da implementação das actividades, tendo por base os três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Criação.

Em jeito de conclusão elaborou-se uma reflexão crítica sobre todo o trabalho desenvolvido no decorrer do estágio e a sua indubitável pertinência no futuro da Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE: Projecto de Estágio, Motivação, Jogo, Vivenciar, Criação.

ABSTRACT

This report is the result of the developed work concerning the Unit Curriculum the Pedagogical Practice of 2nd year in the Master of Musical Education Teaching in the Basic Compulsory School. It describes the fulfilled in or outside classroom activities, in the 2nd shift of the class A, 8th grade, on the Portuguese the 3rd Cycle of Basic Education in “Pedro Teixeira” School, in Cantanhede. This training project includes not only the curricular part but also an extracurricular one.

It was taken into account a previous research about the several methodologies and theories used/experienced by many pedagogues, in order to select the appropriate/convenient activities and strategies, according to the pupils’ age, using the game as the motivation topic and the evaluation as the regulator one in all this teaching-learning process.

The defined objectives were to experience the Music throughout the different developed activities during the teaching training, to engage all of the class pupils within the project’s fulfillment, to give the pupils the opportunity to develop sociability, through the creative process, to promote the whole pupils’ integration in order to make music in groups and on a final show’s presentation to all the School Community, regarding its artistic and pedagogic interest.

All of these aims were successfully accomplished along with the activities, having the three Musical practice domains as base: Hearing, Interpretation and Creation.

As a conclusion we prepared a critical reflection on the activities undertaken during the internship and what is its relevance to future classes in the discipline of music education in the 3rd Cycle of Basic Education.

KEY WORDS: Practical Experience Project, Motivation, Game, Living Experience, Creation.

ÍNDICE

Introdução.....	5
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJECTO DE ESTÁGIO	7
1 – A Educação Musical no Currículo.....	9
1.1 – A Educação Musical no 3º Ciclo segundo as Orientações Curriculares.....	12
1.2 – Módulos Abordados no Projecto de Estágio.....	16
1.3 – A Avaliação no Processo Ensino Aprendizagem	16
2 – Caracterização da Comunidade Educativa	21
2.1 – Caracterização do Meio	21
2.2 – Caracterização da Escola	25
2.2.1 - Recursos Físicos.....	25
2.2.2 – Recursos Humanos.....	25
2.2.3 - Transporte Escolar	28
2.2.4 - Actividades Curriculares.....	28
2.3 – Academia de Música de Cantanhede	30
2.4 – Caracterização da Turma	31
2.4.1 - Constituição da turma	31
2.4.2 - Pais e Encarregados de Educação	33
3 – Fundamentação Teórica.....	35
3.1 – Os Estádios de Desenvolvimento segundo Jean Piaget	35
3.2 – A Adolescência	37
3.3 – Os processos cognitivos na Educação Musical.....	38
3.4 – A Teoria de Keith Swanwick no Ensino da Educação Musical	40
3.5 – A importância da Motivação no processo de Ensino-Aprendizagem.....	45
3.5.1 – Principais teorias sociocognitivas do estudo da Motivação	46
3.5.2 – O Professor como agente motivador	47
3.5.3 – A Motivação do Aluno na aprendizagem musical	49

3.6 – O Jogo no processo de ensino-aprendizagem	52
3.6.1 – Classificação dos Jogos	53
3.6.2 – Jogos Educacionais	55
3.6.3 – O Jogo como instrumento de aprendizagem	56
3.6.4 – Os Jogos Educativos e a experiência de fluxo	58
3.6.5 – Vantagens na utilização do Jogo no ensino.....	58
4 – Fundamentação Metodológica.....	60
4.1 – Correntes Pedagógicas da Educação Musical.....	61
4.2 – Utilização de Instrumentos não convencionais.....	72
CAPÍTULO II – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO DE ESTÁGIO	74
1 – Objectivos e Competências Específicas.....	75
2 – Cronograma das actividades desenvolvidas	78
3 – Implementação das Actividades Curriculares.....	79
4 – Actividade de Intervenção Extra-Curricular.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	94

Índice de Anexos

Anexo I - Planificação Anual; Planificação por Períodos; Critérios de Avaliação; Ficha de Registo de Avaliação de Final de Período.....	95
Anexo II – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 02/02/2011.....	103
Anexo III – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 16/02/2011	112
Anexo IV – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 02/03/2011	119
Anexo V – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 23/03/2011.....	128
Anexo VI – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 06/04/2011	136
Anexo VII – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 04/05/2011	142
Anexo VIII – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 18/05/2011	148
Anexo IX – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 01/06/2011	154
Anexo X – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 15/06/2011	161
Anexo XI – DVD	164
- 2 PowerPoints (Melodias e Arranjos /Sons e Sentidos)	
- Gravação da actuação da turma na Festa de Encerramento do Ano Lectivo.	

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização do Concelho de Cantanhede.....	24
Tabela 2 – Organigrama	29
Tabela 3 – Distribuição da população escolar do Ensino Artístico – Música	30
Tabela 4 – Idade dos Pais	33
Tabela 5 – Habilitações Literárias dos Pais	34
Tabela 6 – Profissões dos Pais	34
Tabela 7 – Cronograma das actividades desenvolvidas	78

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa do Concelho	21
Figura 2 – Mapa de Acessibilidades	22
Figura 3 – Situação profissional do Corpo Docente	26
Figura 4 – Composição do 1º Ciclo.....	26
Figura 5 – Composição do 2º Ciclo.....	26
Figura 6 – Composição do 3º Ciclo.....	27
Figura 7 – Constituição do Pessoal não Docente	27
Figura 8 – Número de alunos	31
Figura 9 – Idade dos alunos	32
Figura 10 – Retenções	32
Figura 11 – Residência dos alunos.....	33
Figura 12 – Alunos com Subsídio de Acção Escolar	33

Introdução

Ser professor é sempre um processo inacabado, visto que o público-alvo se torna cada vez mais exigente e para nós um crescente desafio, independentemente do tempo de leccionação. Opta-se cada vez mais pela formação, na procura de novos métodos, estratégias, partilha de experiências e materiais, surgindo deste modo a integração no Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico.

Este relatório é o resultado do trabalho realizado ao longo do ano lectivo 2010/2011, como professora estagiária no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação de Coimbra, protocolado com a Escola Pedro Teixeira de Cantanhede, sob a orientação da Mestre Vanda Brandão (docente da Escola Superior de Educação de Coimbra) e do professor cooperante José Maria de Jesus Medeiros (professor da Escola Pedro Teixeira). O estágio decorreu entre Janeiro e Junho de 2011, na Escola Pedro Teixeira em Cantanhede, sendo da responsabilidade da professora estagiária, Margarida Silva, o segundo turno da turma A do 8º ano do 3º ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes principais:

- Capítulo I – Enquadramento e Fundamentação do Projecto de Estágio - contempla a contextualização da disciplina de Educação Musical no currículo, a caracterização da Comunidade Educativa, uma fundamentação teórica que aborda os estádios de desenvolvimento (segundo Jean Piaget), a adolescência, os processos cognitivos e a Teoria de Keith Swanwick na Educação Musical, terminando com a importância da Motivação e o Jogo como estratégia no processo de ensino-aprendizagem.

- Capítulo II – Implementação do Projecto de Estágio - integra a definição de objectivos e competências específicas, o cronograma das actividades desenvolvidas e sua implementação, culminando com a descrição da actividade de intervenção extracurricular.

No cômputo geral pretende-se descrever as actividades desenvolvidas, bem como as experiências adquiridas e as conclusões obtidas.

Por iniciativa dos professores estagiários Margarida Silva e Mário Barreiros desenvolveu-se ainda uma actividade extra curricular, que consistiu numa apresentação performativa na Festa de Encerramento do Ano Lectivo, enriquecendo de uma forma substancial os conhecimentos dos alunos. Esta actividade usufruiu da exploração e

valorização das actividades curriculares, implementadas no decorrer do estágio, desenvolvendo-se um processo de sensibilização dos alunos integrados no ensino articulado, envolvendo-os também no trabalho global realizado com os restantes alunos da turma. Neste processo articularam-se as actividades curriculares e extra curriculares, promovendo-se o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através da vivência musical e da troca de experiências e competências.

Neste estágio foram privilegiados os três principais domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Criação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJECTO DE ESTÁGIO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico faz parte integrante uma componente prática correspondente à realização de um estágio. Este realizou-se no ano lectivo de 2010/2011, entre Janeiro e Junho de 2011, na Escola Pedro Teixeira em Cantanhede.

No início do estágio foi feita uma recepção pelo professor cooperante, José Maria de Jesus Medeiros, aos professores estagiários (Margarida Silva e Mário Barreiros), onde foi dada a conhecer a Instituição, assim como a apresentação ao Director da Escola (Dr. António José Negrão) e aos diferentes docentes e não docentes que aí se encontravam a trabalhar.

Foi facultado pelo professor cooperante toda a informação/documentação (Anexo I) necessária para a elaboração das planificações a implementar no projecto de estágio, a saber: planificações a longo prazo, conteúdos, competências, módulos seleccionados, critérios de avaliação, bem como a concertação de estratégias de actuação comuns a adoptar. Assim, ficou a saber-se que a turma a leccionar seria a mesma para os dois professores estagiários (turma A do 8º ano), dividida em dois turnos com aulas de quinze em quinze dias e com a duração de noventa minutos, à quarta-feira pelas 14horas e 30minutos. Estas aulas seriam intercaladas com a disciplina de Educação Tecnológica. Os dois turnos foram deste modo distribuídos pelos professores estagiários, ficando o primeiro a cargo de Mário Barreiros e o segundo de Margarida Silva.

Foi dado conhecimento pelo professor cooperante de que a turma incluía alunos em regime articulado, ao abrigo da Portaria 691/2009 de 25 de Junho, numa parceria entre a Escola Pedro Teixeira e a Academia de Música de Cantanhede. Estes alunos teriam a sua formação musical nesta última instituição, pelo que não frequentariam as aulas de Educação Musical da sua Escola de origem.

O professor cooperante referiu ainda a obrigatoriedade da implementação das mesmas planificações, por parte dos dois professores estagiários, para os dois turnos da turma nas condições acima enunciadas, com o objectivo da igualdade de oportunidades para todos os alunos, em que as actividades a desenvolver fossem as mesmas.

Atendendo a que os alunos da turma já haviam trabalhado com o instrumental Orff desde o 1º Ciclo, foi solicitado pelo professor cooperante que se usassem também

instrumentos não convencionais, de modo a motivar e incentivar os alunos para a escolha da disciplina no próximo ano lectivo.

Posteriormente foi dada a oportunidade aos professores estagiários de observar uma aula leccionada pelo professor cooperante. Esta serviu de enquadramento para a percepção da realidade com que se iria trabalhar. Aproveitou-se para fazer uma apreciação de todo o envolvimento e capacidades por parte dos alunos, assim como das condições logísticas existentes. Houve uma atenção especial, por parte da professora estagiária, na observação das atitudes e competências dos alunos, perante várias situações colocadas pelo professor, tendo constatado quais os alunos com mais dificuldades, bem como outros com grande *performance* a nível instrumental (flauta de bisel, instrumental Orff e bateria).

Em função do pressuposto, as actividades planificadas foram fruto de um trabalho realizado em conjunto com os dois professores estagiários (Margarida Silva e Mário Barreiros), seguindo as directrizes estabelecidas pelo professor cooperante.

1 – A Educação Musical no Currículo

Tendo por base os pressupostos anteriormente apresentados, iniciou-se a fundamentação do projecto de estágio com uma contextualização da Educação Musical no Currículo, tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o Currículo Nacional do Ensino Básico, bem como as Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico – Música.

A Música, no que se refere ao currículo, programa e habilitações dos professores, foi submetida a diversas alterações. A área da Música foi introduzida pela primeira vez nas escolas de ensino oficial obrigatório nas reformas de Passos Manuel e Costa Cabral, com a sucessiva institucionalização dos liceus entre 1836 e 1850, funcionando simplesmente como Canto Coral.

O Padre Tomás Borba, professor de música e canto da Escola Primária de Lisboa, foi o grande impulsionador do desenvolvimento do canto coral nas escolas, introduzindo uma nova pedagogia de Educação Musical em Portugal, onde privilegiou o canto coral e defendeu as canções didácticas como prática usual nas aulas.

O Ensino Primário da época, agora denominado de Ensino Básico (1º Ciclo), continha no seu currículo a disciplina de Canto Coral desde 1936. A partir de 1967, com a primeira grande reforma do ensino da Música nas escolas oficiais, começou a designar-se de Educação Musical com um programa específico, passando a ser uma disciplina obrigatória para os quintos e sextos anos de escolaridade. O Canto Coral teve continuidade no nono ano como disciplina opcional.

A disciplina de Música surge em 1974 apresentando um conjunto de objectivos, conteúdos e metodologias. Em 1975, surge um programa elaborado para a disciplina de Música, Movimento e Drama, sugerindo uma ideia de Educação, que se mantém até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A partir de 1989 adquire a designação de Expressão Musical, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico. No ano de 1990, a disciplina de Educação Musical, é integrada como disciplina obrigatória em todos os anos curriculares até ao sexto ano, e como disciplina de opção nos anos subsequentes.

Todas as etapas do sistema educativo português estão fundamentadas na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSEP) que, segundo o artigo 4º do Capítulo II, em termos organizacionais distribui-se pelo Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior. O Ensino Básico, de acordo com o ponto 1 do artigo 8º,

abrange três ciclos sequenciais: 1º Ciclo (quatro anos); 2º Ciclo (dois anos); 3º Ciclo (três anos), seguindo-se o Ensino Secundário (3 anos) e o Ensino Superior.

No que diz respeito às expressões artísticas, nomeadamente no Ensino Pré-escolar, evidencia-se a alínea “c) desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”, enunciada no artigo 5º, secção I do capítulo II, da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No primeiro Ciclo, salientam-se as alíneas c) do artigo 7º, Subsecção I, “(...) promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” e alínea a) do artigo 8º, que refere o “desenvolvimento das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

O Ministério da Educação no ano lectivo de 2006/2007, através do Despacho nº 12591/2006 (2ª série) de 16 de Junho de 2006, promove várias Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico (AEC). Estas actividades encontram-se regulamentadas pelo Despacho nº 14460/2008, emanado pelo ME (Ministério da Educação), com uma carga horária semanal de 90 minutos, tendo como objectivo o desenvolvimento integral da criança através da promoção de actividades de animação variadas, nomeadamente o Ensino da Música.

No segundo Ciclo destaca-se a existência da disciplina obrigatória de Educação Musical, segundo as linhas orientadoras da Formação Artística, com a duração de um bloco semanal de noventa minutos.

Relativamente ao terceiro ciclo e de acordo com o Dec. Lei 6 /2001, nos 7º e 8º anos, a disciplina de Educação Tecnológica e de uma segunda disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Expressão Dramática, Dança,...) deve corresponder a uma partilha equitativa equivalente a um bloco semanal de noventa minutos, ao longo do ano lectivo. A frequência da disciplina de Educação Musical irá estar sujeita à oferta de Escola, dependendo dos recursos existentes nas várias Escolas.

De acordo com o artigo 7º, Secção II, Subsecção I, a música no terceiro ciclo está incluída na área de intervenção da Educação Artística, nomeadamente a alínea c), a qual pressupõe “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. De acordo com o ponto 4 do artigo 8º, secção II, subsecção I, “em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes do ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da educação básica.”

O Plano de Estudos da Portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho, tem como princípios subjacentes, além de outros, o respeito pelo Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, na área da Educação Artística vocacional da Música, prevendo uma redução progressiva do currículo geral e reforço do currículo específico.

Os Cursos do Ensino Artístico Especializado podem ser frequentados em vários regimes: articulado, supletivo ou integrado:

- O regime de ensino Articulado foi criado pelo Ministério da Educação com o objectivo de proporcionar aos alunos o estudo da música de uma forma articulada com o ensino regular. Nesta modalidade os alunos são dispensados das disciplinas de formação artística no ensino regular, para serem substituídas pelas de carácter vocacional. O Curso de Música é constituído por três disciplinas: Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto, em substituição das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, e Área de Projecto.

- No regime Supletivo os alunos frequentam as disciplinas da componente de formação vocacional numa escola de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações que possuam.

- No regime Integrado os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino.

Ainda referente ao terceiro ciclo do Ensino Básico, e de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), são estabelecidas um conjunto de competências essenciais, específicas e transversais, que devem ser desenvolvidas ao longo dos vários ciclos de escolaridade. Assim, no final do Ensino Básico os alunos devem atingir as seguintes competências (idem: 172):

- “Compreender a música em relação à sociedade, à história e à cultura;
- Interpretar, sozinho e em grupo (canto e instrumento), diferentes géneros e tipologias musicais;
- Improvisar, compor e fazer arranjos a partir de elementos predefinidos ou outros;
- Adquirir diferentes códigos e convenções de leitura, escrita e notação musicais;
- Analisar, descrever, compreender e avaliar auditivamente produtos e processos musicais;
- Compreender as relações entre a música, as outras artes e áreas de conhecimento, atendendo à perspectiva sócio histórica, sociotécnica e cultural”.

1.1 – A Educação Musical no 3º Ciclo segundo as Orientações Curriculares

As Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico - Música do Ministério da Educação readquirem, dos anteriores programas de Educação Musical do Ensino Básico, três grandes domínios estruturadores da aprendizagem técnico-artístico-musical: o interpretar, o compor e o ouvir, tendo como elementos centrais o aluno, o pensamento, a sociedade, a cultura e a cidadania. Estes domínios estão implícitos nas mais variadas experiências pedagógicas e musicais “baseadas na vivência e na experimentação artística, estética, situadas em diferentes épocas, tipologias e culturas musicais, da “música erudita” às “músicas tradicionais”, do Jazz ao Pop e Rock e às dos *mass media*, do passado e do presente” (Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico- Música: 2001:3). Toda esta vivência e experimentação musical têm como base “o som e a música antes dos símbolos e das notações” (idem). Assim, deve-se ter em conta nas actividades musicais a desenvolver: as inter-relações entre a música presente no quotidiano dos alunos e a música na escola e na sala de aula.

No sentido de fornecer práticas artísticas diversificadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção educativa, as Orientações Curriculares pretendem proporcionar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em cinco grandes domínios, em que os alunos devem:

- Desenvolver competências no domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
- Desenvolver competências para compor, arranjar e improvisar em diferentes estilos e géneros musicais;
- Desenvolver o pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
- Compreender e apropriar os diferentes códigos e convenções que constituem as especificações dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
- Desenvolver competências para apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical de diferentes estilos e géneros musicais, de uma forma crítica, fundamentada e contextualizada.

As competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical, ao longo dos três ciclos, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico - Música (2001: 4/5), são

apresentadas em quatro grandes organizadores de aprendizagem criados para serem trabalhados de uma forma interdependente (integrados e interligados): Interpretação e Comunicação, Criação e Experimentação, Percepção Sonora e Musical e Culturas Musicais nos Contextos. As aprendizagens relativas à formação de qualquer competência devem basear-se em acções provenientes dos três grandes domínios da prática musical: Composição, Audição e Interpretação. Os diferentes tipos de interligações e complexidades existentes entre os organizadores e os domínios da prática musical, devem estar presentes em cada momento da aprendizagem.

De seguida apresentam-se algumas competências específicas, a desenvolver para cada organizador, em que o aluno deve:

❖ **Interpretação e comunicação:**

- Desenvolver a musicalidade e o controlo técnico artístico através do estudo e da apresentação individual e em grupo de diferentes interpretações;
- Cantar e tocar, individual e colectivamente, diferentes tipos de instrumentos musicais, acústicos e electrónicos, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas;
- Ensaiar e apresentar publicamente peças musicais diversificadas;
- Gravar, reflectir e avaliar as interpretações realizadas.

❖ **Criação e experimentação:**

- Explorar, compor, arranjar, improvisar e experienciar materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciadas;
- Utilizar a audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais diversificados para desenvolver o pensamento musical e a prática artística;
- Explorar e adaptar diferentes conhecimentos e saberes para a criação sonora e musical. Apropriar diferentes técnicas de produção e de captação sonora;
- Fazer gravações dos seus trabalhos criativos.

❖ **Percepção sonora e musical:**

- Ouvir, analisar, descrever, compreender e avaliar, os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical das diferentes culturas, através da audição, do movimento e da prática vocal e instrumental;
- Investigar e utilizar diferentes fontes sonoras convencionais e não convencionais para compreender e apropriar os conceitos e estruturas que enformam e organizam as obras musicais.

❖ **Culturas musicais nos contextos:**

- Desenvolver o conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura;
- Partilhar as músicas do seu quotidiano e da sua comunidade;
- Enquadrar o fenómeno musical em determinados acontecimentos, tempos e lugares, comparando estilos, géneros e estéticas musicais em relação aos diferentes tipos de contextos passados e presentes.

Compreendendo a música como uma construção humana, social e cultural, de acordo com as Orientações Curriculares para o 3º Ciclo (2001: 10) são propostos como princípios orientadores para o trabalho a desenvolver ao longo do 3º Ciclo, entre outros:

- Explorar, experimentar e utilizar, para além da voz e dos instrumentos já utilizados, outro tipo de instrumentos musicais acústicos e electrónicos;
- Aproveitar as aprendizagens extra-escola. Como por exemplo, se algum aluno souber tocar, ou esteja a aprender, guitarra eléctrica, bandolim, violino, etc., pode e deve ser aproveitada essa competência no trabalho com a turma;
- Fomentar a discussão e a partilha dos diferentes tipos de opções técnicas, estéticas, comunicacionais e emocionais que se colocam no desenvolvimento do trabalho artístico-musical;
- Experienciar, investigar, compreender e discutir acerca de uma variedade de estilos e composições musicais de acordo com os diferentes aspectos históricos, geográficos, sociais, culturais e estéticos em que são produzidos;
- Produzir, organizar e participar em diferentes tipos de espectáculos musicais destinados a públicos diferenciados.

Os objectivos gerais da Educação Musical para o terceiro ciclo permitem articular o desenvolvimento e os saberes do aluno com as necessidades de adaptação dos conhecimentos técnico-artístico musicais, assim, ao longo de cada ano o aluno deve:

- Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental, através da aprendizagem e da utilização de diferentes instrumentos musicais, considerados essenciais no desenvolvimento da literacia musical;
- Criar e participar em diferentes tipos de espectáculos musicais, vocais e instrumentais como um meio fundamental para pôr em prática os diferentes conhecimentos/competências adquiridos, constituindo assim um dos aspectos centrais da aprendizagem.

- Aprofundar a compreensão e a utilização do vocabulário musical e dos princípios composicionais, através do reconhecimento, exploração e reflexão sobre diferentes mundos sonoros, que fazem parte do seu quotidiano, contribuindo para o desenvolvimento das competências no domínio da percepção e discriminação sonora e musical, assim como das formas de utilização do som.
- Compreender a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber, identificando e compreendendo como é que os seus quotidianos são influenciados pelos diferentes tipos de música que ouvem.
- Aprofundar o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas, através da compreensão do papel desempenhado pelas artes e pelos artistas nas diferentes sociedades e culturas, do passado e do presente.
- Desenvolver o pensamento crítico que sustente as opiniões, as criações e interpretações, através da investigação e discussão fundamentada sobre os diferentes tipos de música que escutam no seu quotidiano e na sala de aula.

As Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico – Música (2001: 14) propõem uma gestão curricular organizada “em torno de um conjunto de módulos com temas diferenciados e de duração variável”, permitindo alguma liberdade em cada um, assim como na articulação com os restantes módulos. Os temas organizadores não são trabalhados em separado mas sim interligados a partir de um determinado módulo temático. A organização por módulos temáticos, tão abrangentes, possibilita uma selecção variável de temas e diferentes interpretações, de acordo com a formação e as perspectivas educativas do professor.

Independentemente da diversidade dos módulos apresentados, assim como de temas e subtemas inerentes, é importante salientar que no centro de tudo está a formação integral do aluno como cidadão minimamente culto e capaz de integrar e perceber a sociedade da qual faz parte.

O número mínimo de módulos a desenvolver ao longo do 3º ciclo é de seis, podendo ser distribuídos pelos dois ou três anos do 3º Ciclo, conforme a oferta de Escola.

1.2 – Módulos Abordados no Projecto de Estágio

Como constatado anteriormente, as Orientações Curriculares para o 3º Ciclo do Ensino Básico – Música (2001), remetem-nos para a leccionação de diferentes módulos, tendo o professor autonomia na escolha dos mesmos para elaboração da Planificação Anual.

O professor cooperante foi o responsável pela selecção dos módulos: “Melodias e Arranjos” e “Sons e Sentidos”, a explorar. Esta escolha teve como objectivos a continuidade do trabalho desenvolvido no ano lectivo anterior, assim como a motivação dos alunos para a opção pela disciplina de Educação Musical no 9º ano.

As actividades que constam neste projecto de estágio, tiveram como base os pressupostos dos módulos mencionados nas Orientações Curriculares, referidas anteriormente, a saber:

❖ Melodias e Arranjos (em torno da canção)

“com este módulo procura-se que o aluno compreenda como é que os compositores estruturam diferentes tipos de melodias e como criam diferentes tipos de canções e de arranjos. Cria e interpreta as suas canções.” (idem: 22)

❖ Sons e Sentidos (processos de criação musical)

“Com este módulo procura-se que o aluno desenvolva a compreensão dos diferentes processos de criação musical através da improvisação, composição e da interpretação. Tendo como base pontos de partida musicais e não musicais, o aluno explora e apropria como é que as características dos sons se organizam para a elaboração de uma peça musical de acordo com estéticas e pressupostos comunicacionais diferenciados”. (idem: 38)

1.3 – A Avaliação no Processo Ensino Aprendizagem

“Os alunos devem ser activamente envolvidos no processo da sua aprendizagem e da sua avaliação; o feedback é fundamental e imprescindível para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens; a avaliação deve permitir aos alunos e professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino; os alunos devem desenvolver a auto-avaliação e perceber que podem superar as suas dificuldades; a avaliação deve obter-se através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos; a avaliação influencia a motivação e auto estima dos alunos, e estas têm uma influência muito forte nas aprendizagens”. Costa (2010)

Sendo considerada a avaliação um momento bastante relevante para o aluno e professor, no processo de ensino aprendizagem, houve todo um cuidado de analisar a lei onde está contemplada, bem como todos os pressupostos sugeridos nas Orientações Curriculares.

As principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico estão consagradas no Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro. Depois de analisado o referido despacho pode referir-se que a avaliação envolve uma recolha sistemática de informações, interpretação, análise, reflexão, e tomadas de decisão sobre os processos de ensino-aprendizagem, conducentes à promoção de um ensino de qualidade, com vista ao sucesso educativo.

São definidos três grandes objectivos da avaliação, entendida como elemento integrador da prática educativa:

- apoiar o processo educativo, de forma a promover o sucesso dos alunos, através da escolha e selecção de metodologias e recursos apropriados às suas necessidades;
- certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, através da avaliação sumativa;
- Contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo.

De acordo com o mesmo Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro (ponto 6) a avaliação das aprendizagens tem por base os seguintes princípios:

- a) “Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor no processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação”.

A avaliação dos alunos incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo. Dos processos de avaliação fazem parte os critérios de avaliação, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Os critérios de avaliação (Despacho Normativo n.º 1/2005, II, ponto 15) são definidos nos respectivos Departamentos Curriculares no início de cada ano lectivo, para os diferentes ciclos e anos de escolaridade, tendo em conta as orientações curriculares. Estes devem ser dados a conhecer aos alunos e aos respectivos Encarregados de Educação.

A avaliação diagnóstica (Despacho Normativo n.º 1/2005, II, ponto 18) conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para organizar, adaptar e reformular o projecto curricular de turma, ajudando a integração escolar dos alunos. Esta avaliação pode acontecer em qualquer momento do ano lectivo, em articulação com a avaliação formativa.

A avaliação formativa (Despacho Normativo n.º 1/2005, II, ponto 19/20) é a principal modalidade de avaliação do ensino básico. De carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Esta avaliação permite aos professores, aos alunos e encarregados de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a possibilitar rever e melhorar os processos de trabalho.

A avaliação sumativa (Despacho Normativo n.º 1/2005, II, ponto 24 e 33a)) consiste na formulação de uma apreciação global das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos, definidas para cada área curricular e disciplina. Esta avaliação ocorre no final de cada período, sendo da responsabilidade dos professores que integram o Conselho de Turma. A informação consequente desta avaliação leva à atribuição de uma classificação, numa escala de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas.

Segundo as Orientações Curriculares para o 3º Ciclo do Ensino Básico – Música (2001) no que respeita ao ensino da música e à avaliação, o professor ao avaliar as competências deve basear-se em alguns aspectos particulares, tendo em conta o contexto das aprendizagens e das realizações artísticas.

O acto de avaliar é um instrumento importante e essencial para o desenvolvimento das práticas artísticas, permitindo ao professor e ao aluno fazer um ponto da situação

relativamente ao desenvolvimento e reorientarem as diversas hipóteses de trabalho de acordo com os níveis identificados.

Todos os intervenientes no processo de avaliação (professor e alunos) devem conhecer, partilhar e reflectir as diferentes competências que se pretendem avaliar, explícitas nos respectivos critérios de avaliação. Ainda segundo as Orientações Curriculares, compete ao professor identificar e analisar as diferentes formas como os alunos atingem determinados níveis de desenvolvimento, tendo em conta os diferentes níveis de aprendizagem.

A avaliação dos processos de trabalho é mais importante do que avaliar o produto em si. Assim, os aspectos essenciais a ter em conta em relação ao acto e ao fenómeno artístico deverão ser a diversificação, a adequação e a contextualização dos instrumentos de avaliação.

De acordo com as mesmas Orientações Curriculares, no âmbito da Educação Musical, a avaliação “pode ser constituída pela realização de determinados espectáculos musicais, compor e interpretar peças musicais com fins comunicacionais e estéticos específicos” (idem: 46). As diferentes componentes de aprendizagem deverão estar presentes em cada um destes exemplos.

Relativamente à realização de um espectáculo a produção, a interpretação, a análise musical, entre outros, “são aspectos fundamentais do entendimento da avaliação contextualizada, diversificada e apropriada não só às práticas artísticas como também ao desenvolvimento da literacia e das competências técnicas, artísticas e estéticas” (idem).

No âmbito do estágio realizado os critérios de avaliação foram definidos em Departamento Curricular, pelo Grupo Disciplinar de Educação Musical, no início do ano lectivo. Posteriormente foram aprovados pelo Conselho Pedagógico da Escola Pedro Teixeira, ficando acordadas as seguintes percentagens para os diferentes itens (conforme grelha anexa – anexo I):

- Conhecimentos/Competências - 70%;
- Processo de Aprendizagem - 20%
- Atitudes e Valores de - 10%.

Na elaboração do Projecto Estágio teve-se em consideração os critérios de avaliação definidos, a fim de poderem ser orientadas as actividades neste sentido. Assim, foram criados vários instrumentos de registo de avaliação, por forma a avaliar todos os itens neles contemplados, a saber:

- Ficha de Registo de Observação Diária – (Anexo II) – utilizada em todas as aulas para registo das atitudes e valores, bem como das competências específicas exploradas em cada aula;
- Ficha de Registo de Avaliação Instrumental_(Flauta) – usada nas aulas de 16/02/2011 e 06/04/2011 (respectivamente - Anexos III, VI);
- Ficha de Auto-Avaliação – usada nas últimas aulas dos 2º e 3º períodos - 6/04/2011 e 15/06/2011 (respectivamente - Anexo VI);
- Ficha de Registo de Avaliação Sumativa de Final de Período – facultada pelo professor cooperante no início do estágio (Anexo I), que permitiu registar todas as informações relativas às diversas competências adquiridas pelos alunos, durante o estágio.

Foram ainda realizadas algumas gravações áudio e vídeo aos alunos em vários momentos, constantes nas planificações, com o objectivo de permitir uma audição/visualização e uma consequente análise crítica das suas *performances* realizadas, procurando melhorar o resultado final.

2 – Caracterização da Comunidade Educativa

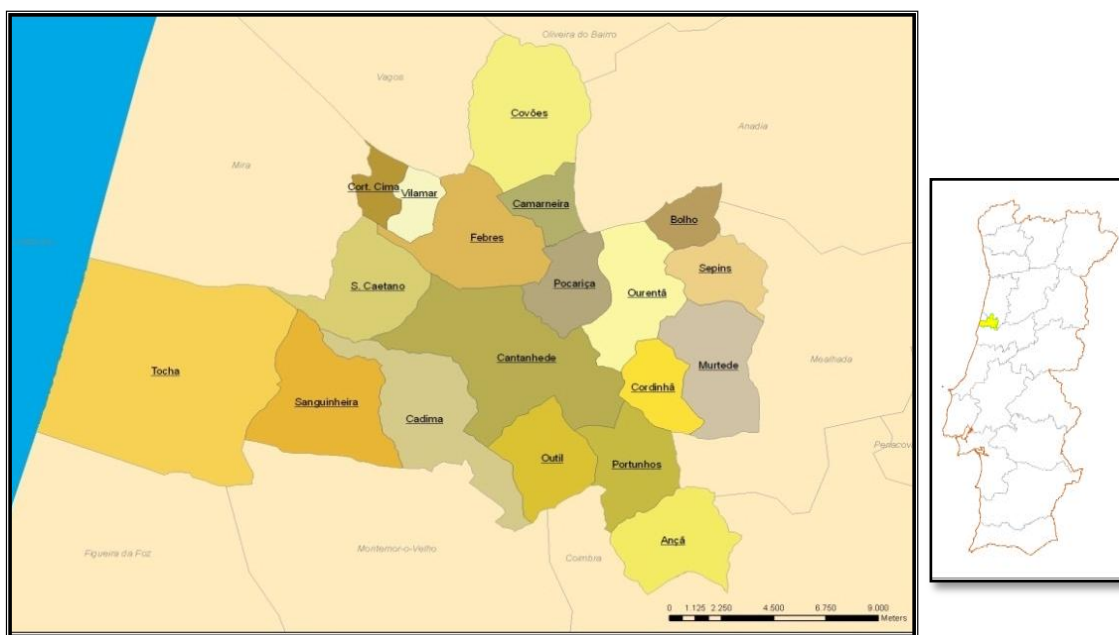
De acordo com as informações retiradas do Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular de Turma, foi feita uma análise da caracterização da Comunidade Educativa onde a Escola Pedro Teixeira se insere.

Na medida em que alguns dos alunos pertencentes à turma do 8º A estiveram a frequentar a Academia de Música de Cantanhede (protocolo existente entre a Escola Pedro Teixeira e a Academia de Música de Cantanhede) e integraram também o projecto de estágio, achou-se pertinente fazer uma breve descrição da mesma.

2.1 – Caracterização do Meio

A Escola Pedro Teixeira está localizada no Concelho de Cantanhede. Este é um dos maiores concelhos do Distrito de Coimbra encontrando-se inserido na zona litoral da Região Centro (NUT - Nomenclatura de Unidade Territorial - II) e na sub-região do Baixo Mondego (NUT III). A sua localização tem por limites o Oceano Atlântico e concelho de Mira a Oeste; pelos concelhos de Vagos, Oliveira do Bairro e Anadia a Norte; pelo concelho de Mealhada a Leste; pelo concelho de Coimbra a Sudeste e pelos concelhos de Montemor-o-Velho e Figueira da Foz a Sul.

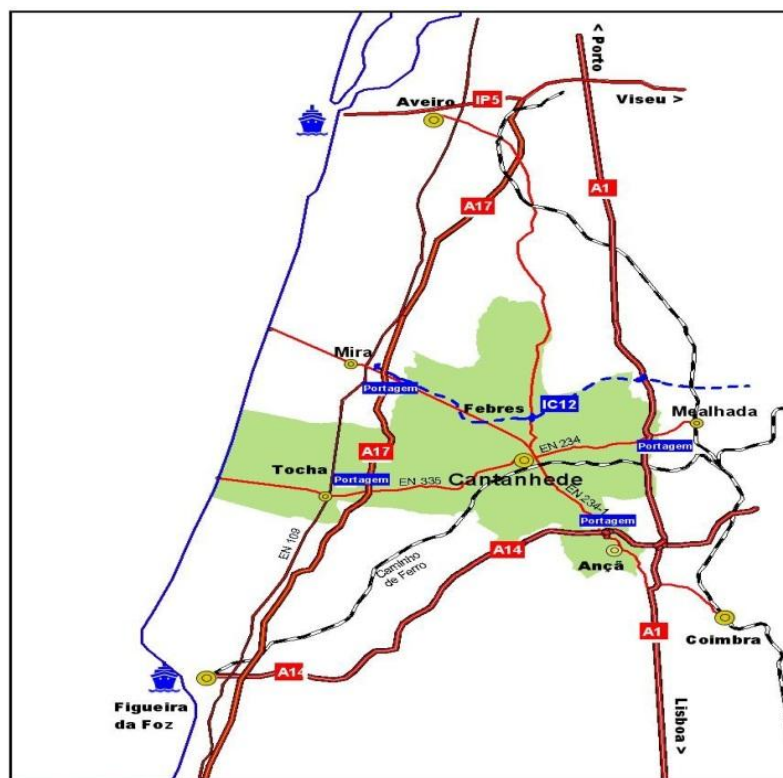
Figura 1 – Mapa do Concelho.



Fonte: Câmara Municipal Cantanhede, 2007.

Este concelho assume uma posição estratégica privilegiada no sistema urbano da região, com boas acessibilidades aos equipamentos e serviços existentes nos centros urbanos do triângulo constituído por Coimbra, Aveiro e Figueira da Foz. Este situa-se perto dos portos marítimos de Aveiro e Figueira da Foz e do nó ferroviário da Pampilhosa e Coimbra. Possui também uma boa acessibilidade rodoviária, salientando-se os nós da auto-estrada A1 (Lisboa-Porto) em Murte, A14 (Coimbra-Figueira da Foz) em Ançã e em Arazede e A17 (Leiria-Aveiro) na Tocha. O concelho é ainda servido por estradas nacionais importantes que o ligam aos concelhos limítrofes, como é o caso da EN109 (Figueira da Foz-Vagos/Aveiro), EN335 (Palheiros da Tocha-Aveiro), da EN234 (Mira-Mealhada) e da EN234-1 (acesso a Coimbra), sendo também servido por outras estradas em bom estado de manutenção, mas de importância mais localizada.

Figura 2 – Mapa de Acessibilidades



Fonte: Câmara Municipal Cantanhede, 2007.

O concelho de Cantanhede estende-se por uma área geográfica de 391,1km², sendo composto por 168 povoações, das quais três são vilas (Tocha, Febres e Ançã) e uma cidade (Cantanhede), agrupadas em dezanove freguesias. Dos actuais 38.925 habitantes residentes no município, 17.920 constituem a sua população activa, que se distribui em 36% no sector primário, 26% no sector secundário e 38% no sector terciário. Tendo em conta esta

distribuição da população por actividade, não é de estranhar que subsistam no concelho marcas reguladoras de uma ruralidade tradicional. A actividade agrícola, actualmente, actua essencialmente em pequenas explorações familiares na policultura intensiva, associada à actividade leiteira e à cultura da vinha.

O Clima é temperado, com características atlânticas e mediterrânicas, encontrando-se dividido em duas sub-regiões naturais: a Bairrada e a Gândara, favorecendo a actividade agrícola.

O concelho de Cantanhede é fortemente marcado pela emigração e como consequência natural apresenta uma redução do número de jovens em termos relativos, bem como uma diminuição da taxa de natalidade. A estrutura etária da população regista uma diminuição da população jovem e um aumento da população idosa.

Relativamente à instrução da população salienta-se a tendência para uma diminuição da taxa de analfabetismo. De facto, os valores do concelho e os da NUT (Nomenclatura de Unidade Territorial) em que este se insere, são concordantes. Estes valores estão muito próximos do valor nacional, mas muito superiores aos observados nos países menos desenvolvidos da União Europeia.

A população escolar é de aproximadamente 7.000 alunos, distribuídos por dezassete Jardins de Infância da Rede Pública, sete tutelados por Instituições Particulares de Solidariedade Social, quarenta Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, três Escolas do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos, uma Escola Secundária, uma Escola Profissional e duas Escolas Privadas.

O Concelho é rico em manifestações culturais, característico das zonas rurais, tendo a sua representação nas festas, romarias e encontros culturais que ocorrem ao longo de todo o ano pelas diferentes povoações do concelho. Considera-se como seu expoente máximo a organização da EXPOFACIC - Feira Agrícola, Comercial e Industrial de Cantanhede, que se realiza anualmente na semana em que se comemora o feriado municipal, 25 de Julho. Trata-se de uma mostra global do concelho, com a representação dos sectores comerciais, agrícolas, industriais e culturais, revestindo-se este de grande importância e contribuindo para que seja considerado o maior evento da região, juntando centenas de milhares de pessoas. É de salientar a variedade de grupos musicais de diferentes géneros, estilos e nacionalidades de grande renome que são o seu cartão-de-visita.

Concelho de Cantanhede				
Área	391,1Km ²			
População Residente	38 925			
Localidades (Censos 2001)	168 Localidades		1 Cidade 3 Vilas 19 Freguesias	
Cento de Saúde de Cantanhede	Sede (Módulo 2 + USF Marquês Marialva) USF “Gândras” 7 Extensões de Saúde			
Escolas	Jardins-de-infância	11	Agrupamento de Escolas de Cantanhede	
	1º Ciclo	25		
	2º e 3º Ciclos	01		
	Secundária	01		
	Jardins-de-infância	04	Agrupamento de Escolas Finisterra	
	1º Ciclo	11		
	2º e 3º Ciclos	01		
	Jardins-de-infância	02	Agrupamento de Escolas Gândara-mar	
	1º Ciclo	09		
	2º e 3º Ciclos	01		
	Secundária	01		
	Jardins-de-infância	11	Particulares	
	1º Ciclo	01		
	2º e 3º Ciclos	02		
	Escola Técnico Profissional	01		
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social			27
Associações Culturais, Recreativas e Desportivas	Associações Desportivas			38
	Grupos Folclóricos			14
	Associações Culturais e Recreativas			36
	Instituições Musicais			8
	Grupos de Escuteiros			3

Tabela 1 – Caracterização do Concelho de Cantanhede

2.2 – Caracterização da Escola

2.2.1 - Recursos Físicos

Dos recursos físicos desta Escola fazem parte: dezanove Salas de Aula; dois Laboratórios (um de Ciências Naturais e um de Físico-Química); uma Sala de Informática; uma Sala de Música; uma Biblioteca; uma Piscina; um Tanque de aprendizagem; uma Sala de Máquinas; dois Balneários; três Vestiários; um Polidesportivo; dois Campos Exteriores; um Salão Polivalente; um Refeitório; uma Sala do Corpo Docente; um Gabinete de Psicologia; uma Sala de Jogos; um Bufete; uma Secretaria; uma Papelaria; um Gabinete de Direcção; Espaços de Recreio; uma Sala de Directores de Turma; Recepção; Instalações Sanitárias; Arrecadações.

2.2.2 – Recursos Humanos

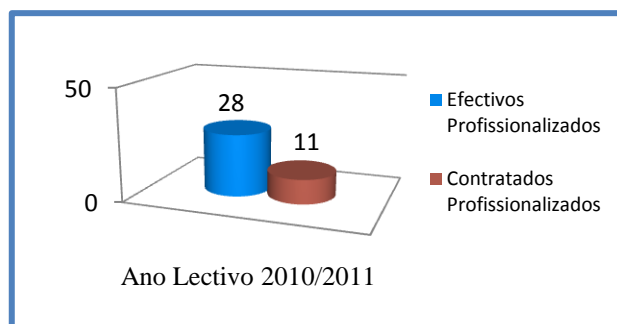
O relacionamento existente entre alunos, professores, pais/ Encarregados de Educação e Assistentes Operacionais é quase permanente, devido às peculiares características desta Escola, permitindo assim um relacionamento bastante próximo entre todos os elementos integrantes desta Comunidade Escolar.

❖ Corpo Docente

A Escola Pedro Teixeira tem optado por uma estratégia própria de contratação de professores, que se baseia nas suas profissionalizações e na continuidade da sua formação pedagógica. Deste modo o quadro de docentes a tempo inteiro da escola prima pela qualidade académica, pedagógica e curricular. A origem geográfica dos professores situa-se, fundamentalmente, nas localidades de Cantanhede e Coimbra.

Esta estratégia permite criar um corpo docente estável, com um bom ambiente entre si, motivando assim os docentes para desenvolver actividades de carácter interdisciplinar. Existe um grande número de docentes que aqui permanecem desde a sua fundação. Este facto leva a que os mesmos acompanhem os alunos ao longo de vários anos de estudos, permitindo assim um maior conhecimento das suas capacidades/dificuldades para a aprendizagem, bem como o contexto familiar onde se inserem. De todo este processo advém um bom relacionamento entre professor/aluno que contribui significativamente para motivação escolar dos alunos.

Figura 3 – Situação profissional do Corpo Docente

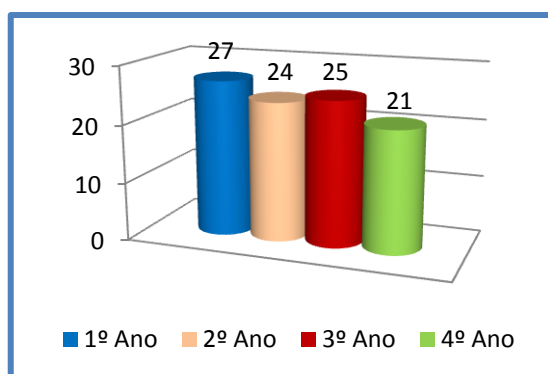


Da situação profissional do corpo docente fazem parte vinte e oito Professores Efectivos Profissionalizados e onze professores Contratados Profissionalizados.

❖ Alunos

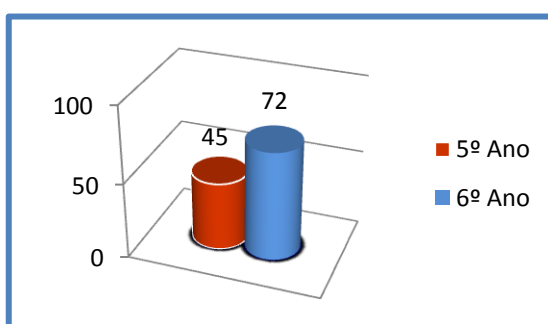
Esta Escola é frequentada por 394 alunos distribuídos pelo 1º, 2º e 3º Ciclos.

Figura 4 – Composição do 1º Ciclo



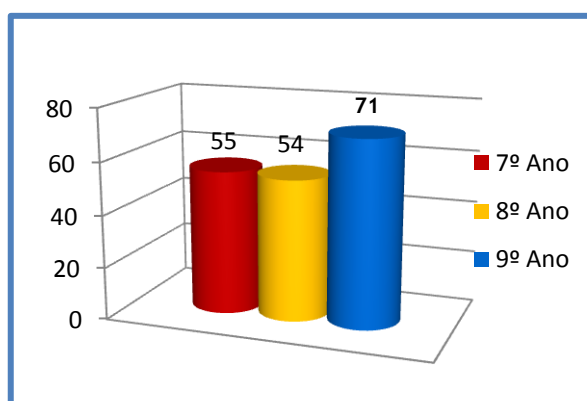
O 1º Ciclo é composto por um total de 97 alunos, distribuídos por quatro turmas dos diferentes anos, conforme se pode verificar no gráfico anterior.

Figura 5 – Composição do 2º Ciclo



O 2º Ciclo é composto por um total de 117 alunos, distribuídos por 2 turmas do 5º ano e 3 turmas do 6º ano.

Figura 6 – Composição do 3º Ciclo

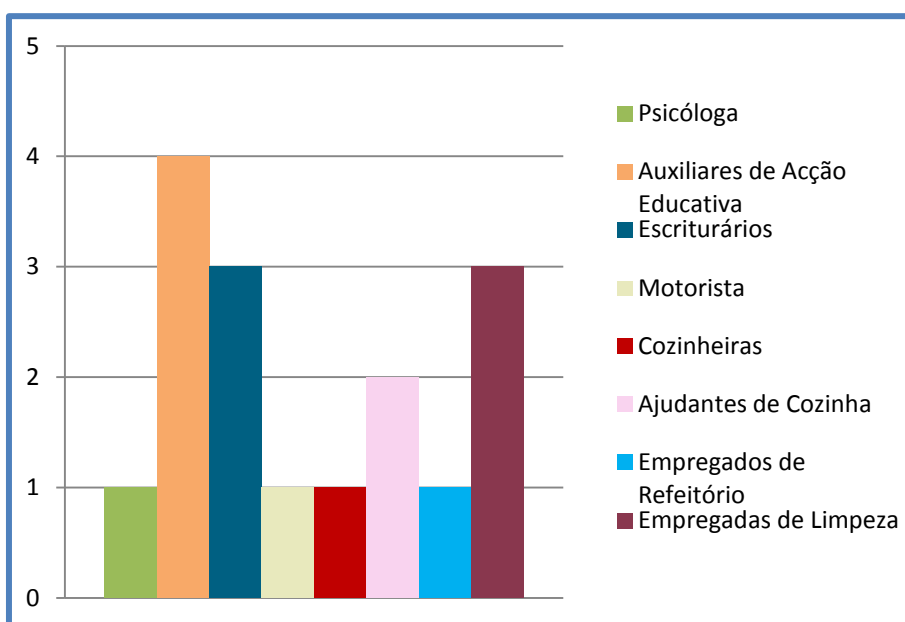


O 3º Ciclo é composto por um total de 180 alunos distribuídos por 9 turmas: 2 turmas do 7º ano, 3 turmas do 8º ano e 3 turmas do 9º ano.

❖ **Pessoal Não Docente**

Um dos elementos fundamentais para o eficaz funcionamento da escola é o pessoal não docente, que tenta proporcionar as condições ideais para a concretização das actividades educativas. Este grupo funciona em equipa e é constituído por vários elementos conforme tabela abaixo.

Figura 7 – Constituição do Pessoal não Docente



❖ **Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação**

No início de cada ano lectivo, é realizada uma reunião conjunta com os Encarregados de Educação, alunos e Director de Turma, esclarecendo a dinâmica da escola, bem como os aspectos funcionais, tirando algumas dúvidas que, no momento, sejam consideradas essenciais. Para um melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno o Encarregado de Educação tem o dever de facultar informações consideradas importantes e pertinentes sobre o seu educando. Quando solicitados, os pais e Encarregados de Educação, têm uma participação activa nas actividades extracurriculares realizadas pela Escola. Salientando-se o acompanhamento permanente dos seus educandos aquando da sua participação na EXPOFACIC.

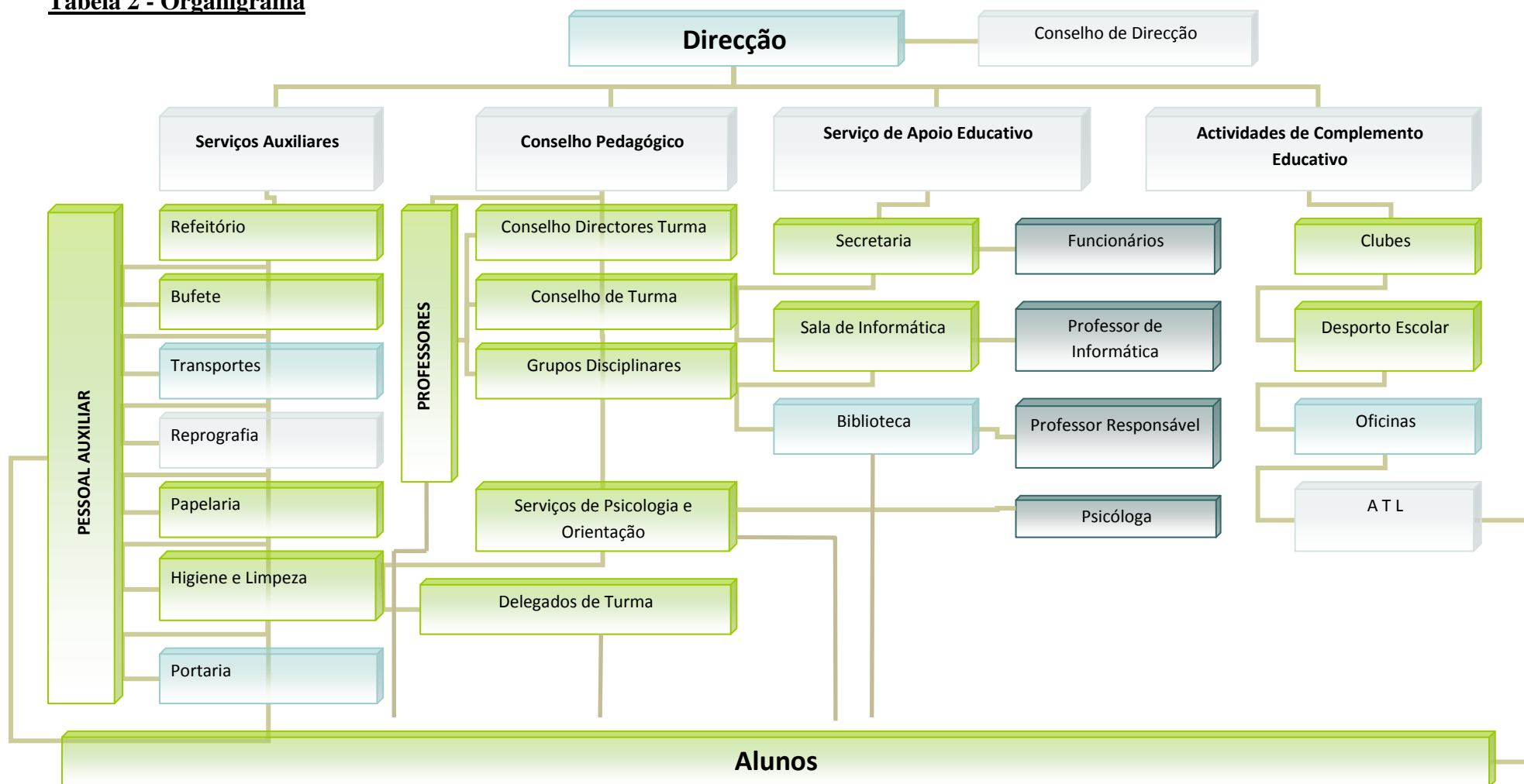
2.2.3 - Transporte Escolar

A Escola possui uma carrinha própria através da qual é realizado o transporte de alguns alunos pertencentes a Lemedede, Póvoa da Lomba, Outil e Andorinha. Na medida em que a mesma não consegue dar resposta a toda a população escolar, houve a necessidade de estabelecer protocolos com algumas empresas de transporte rodoviário. Assim, e de forma a garantir aos alunos o percurso escolar, são realizados nove trajectos diferentes: Cordinhã, Pocariça, Póvoa do Bispo, São Caetano, Tocha, Aljuriça, Casal de Cadima, Arazede e Fervença.

2.2.4 - Actividades Curriculares

No início do ano lectivo cada grupo disciplinar, tendo em conta o currículo nacional e após uma análise e reflexão cuidada, define as actividades a realizar ao longo do ano lectivo, elaborando para o efeito um plano anual de actividades. Estas actividades procuram estabelecer uma ligação estreita entre os vários ciclos, fomentando a interdisciplinaridade com o objectivo de alcançar aprendizagens mais significativas, reforçando a consciência cívica dos alunos, evidenciando também outros valores, tais como: a amizade, a tolerância e o respeito pelos outros. Na realização de todas estas actividades está implícita a dinâmica e a criatividade. É de salientar o empenho e motivação na participação activa de toda a comunidade, sendo sempre solicitada para a realização das tarefas propostas. Estas actividades têm sido uma mais-valia no que respeita à construção do próprio saber de todos quantos nelas participam.

Tabela 2 - Organigrama



2.3 – Academia de Música de Cantanhede

A Academia de Música de Cantanhede é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo especializado no ensino artístico da música, em funcionamento desde 2001. Tem como principal objectivo o progresso e o desenvolvimento da formação artística dos jovens do concelho de Cantanhede, podendo, contudo, abranger também os jovens oriundos dos concelhos limítrofes. Deste modo, estabeleceu protocolos de articulação com as Escolas do Ensino Regular do concelho de Cantanhede, nomeadamente Agrupamento de Escolas de Cantanhede, Agrupamento de Escolas Gândara-Mar da Tocha, Agrupamento de Escolas Finisterra – Febres e Escola Pedro Teixeira – Cantanhede.

A sua oferta educativa centra-se principalmente na Iniciação (1º ciclo) e no Curso Básico de Música (2º e 3º ciclos), com a possibilidade de frequência nos três regimes: Integrado, Articulado e Supletivo, de acordo com a portaria n.º 691/2009, de 25 de Junho. Os Cursos do Ensino Básico Artístico estão autorizados pelo Ministério da Educação e seguem o regime de planos e programas oficiais, ao abrigo da Portaria nº294/84.

A população escolar neste ano lectivo de 2010/2011 foi constituída por um total de 221 alunos, distribuídos de acordo com a tabela seguinte.

Iniciação	Básico			Cursos Livres	Total de alunos
	Integrado	Articulado	Supletivo		
	60	51	36		
67	147			7	221

Tabela 3 – Distribuição da população escolar do Ensino Artístico – Música

Relativamente ao corpo docente a Academia apresenta vinte e oito professores de Música e treze Professores do Ensino Regular (integrado).

Esta escola encontra-se agregada ao Conservatório de Música de Coimbra e funciona em regime de Paralelismo Pedagógico com os seguintes cursos básicos: Piano, Órgão de Tubos, Guitarra clássica, Violino, Violoncelo, Flauta transversal, Clarinete, Saxofone, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba e Percussão.

A escola dispõe de salas de aula específicas para o estudo do instrumento e salas de aula vocacionadas para o ensino em turma (formação musical e classe de conjunto), bem como um pequeno auditório que permite desenvolver actividades como audições, concertos, seminários, cursos e *workshops*, entre outros.

2.4 – Caracterização da Turma

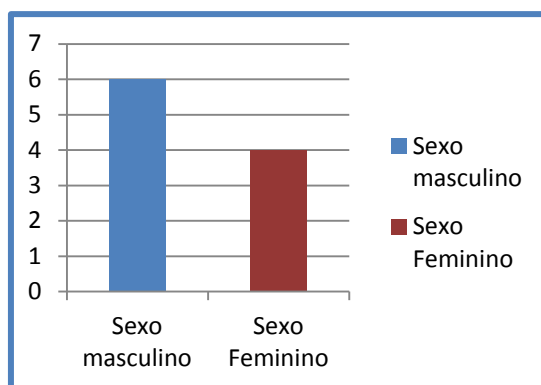
A Direcção de Turma esteve a cargo da professora Clara Cruz, a qual foi facultando durante todo o estágio várias informações importantes acerca do comportamento, aproveitamento e evolução dos alunos da turma. Para tal foi fundamental a consulta do Projecto Curricular de Turma. Todas as informações recolhidas permitiram fazer uma breve caracterização da mesma.

2.4.1 - Constituição da turma

Fizeram parte 28 alunos, dos quais 15 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. É de referir que da totalidade dos alunos, 6 não frequentaram as aulas de Educação Musical, pelo facto de estarem a frequentar o ensino articulado, na Academia de Música de Cantanhede, ao abrigo da Portaria 691/2009 de 25 de Junho.

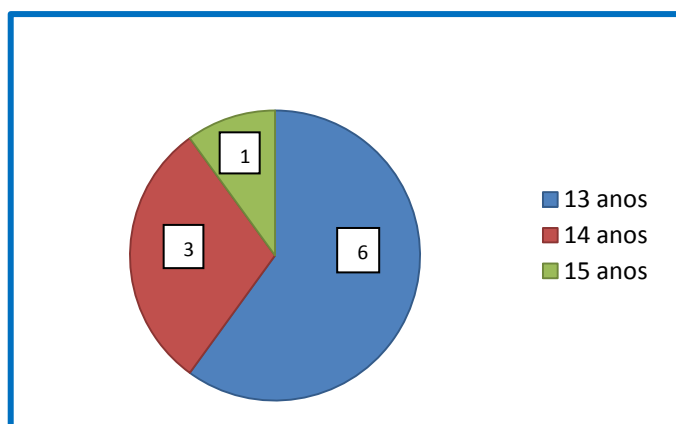
Tal como já referido a turma foi dividida em dois turnos, sendo que o segundo foi atribuído à professora estagiária Margarida Silva. Este caracteriza-se do seguinte modo, em distribuição de género:

Figura 8 – Número de alunos



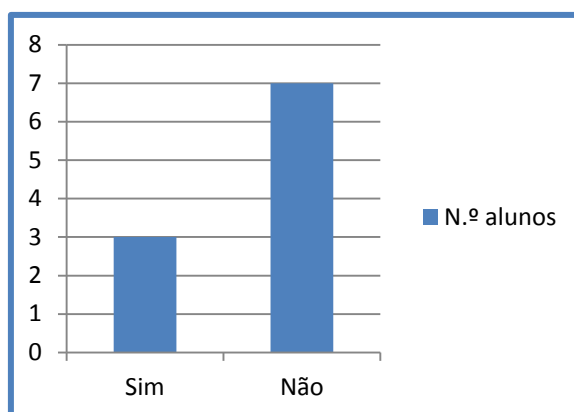
O segundo turno foi composto por dez alunos, seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos de nacionalidade portuguesa. O facto de haver um maior número de alunos do sexo masculino não foi determinante nem influente no relacionamento entre eles.

Figura nº 9 – Idade dos alunos



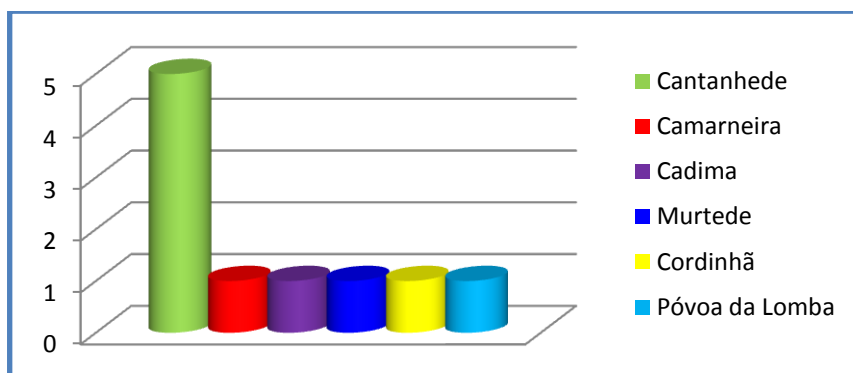
As idades dos alunos compreendem-se entre os treze e os quinze anos, o que perfaz uma média de treze anos. A baixa amplitude de idades e a equivalência em maturidade facilitou não só o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, mas também o relacionamento entre todos os intervenientes e promoveu ainda o empenho dos alunos.

Figura 10 - Retenções



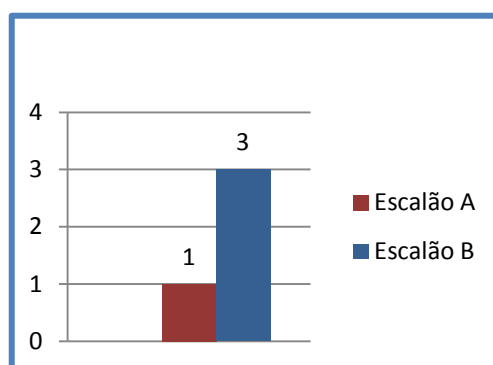
São três os alunos que apresentam retenções, o que é considerado um número bastante elevado, para um total de dez alunos. Embora a exceção confirme a regra, um destes alunos mostrou-se como o melhor do segundo turno nas aulas de Educação Musical, não correspondendo da mesma forma nas outras disciplinas.

Figura 11 – Residência dos alunos



Verifica-se que metade dos alunos reside na cidade de Cantanhede, sendo a outra metade distribuída por 5 localidades limítrofes pertencentes ao concelho.

Figura 12 – Alunos com Subsídio de Acção Escolar



Relativamente aos alunos que beneficiam de Subsídio de Acção Escolar, verifica-se que 60% dos alunos não auferem qualquer escalão, o que é de salientar a facilidade de recursos.

2.4.2 - Pais e Encarregados de Educação

Idade dos pais	Mãe	Pai	Total
30-39	4	1	5
40-49	6	7	13
50 ou mais	--	1	1

Tabela 4 – Idade dos Pais

Verifica-se que a idade da maioria dos pais está compreendida entre os quarenta e os cinquenta ou mais anos. Refira-se que um dos alunos já não tem pai.

Habilitações	Mãe	Pai	Total	%
1º ciclo	1	0	1	7.6%
2º ciclo	1	2	3	22.6%
3º ciclo	1	3	4	18.9%
Secundário	3	3	6	26.4%
Licenciatura	4	1	5	24.5%

Tabela 5 - Habilitações Literárias dos Pais

Quanto à escolaridade dos pais conclui-se que 49,1% apresentam uma escolaridade baixa – até ao 3º ciclo, havendo 26,4% dos pais com frequência do ensino secundário e 24,5% com licenciatura.

Profissões	Mãe	Pai	Total
Desempregado	3	0	3
Professor	1	0	1
Electricista	0	1	1
Desenhador	0	1	1
Engenheiro	0	1	1
Técnico de elevadores	0	1	1
GNR	0	1	1
Comerciante	0	1	1
Empregada de balcão	1	0	1
Empregada Fabril	1	0	1
Auxiliar de serviços	2	2	4
Arquitecta	1	0	1
Assistente Social	1	0	1
Madeireiro	0	1	1

Tabela 6 – Profissões dos Pais

As profissões dos pais/Encarregados de Educação dos alunos desta turma são diversificadas, desde funcionários públicos a comerciantes, domésticas ou empregados dos mais variados serviços.

3 – Fundamentação Teórica

Com vista à elaboração do Projecto de Estágio fez-se um estudo exaustivo do que pensam os psicólogos/teóricos/pedagogos acerca do crescimento e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, dando-se maior ênfase a Jean Piaget e Swanwick.

3.1 – Os Estádios de Desenvolvimento segundo Jean Piaget

Foram vários os psicólogos que se debruçaram sobre o desenvolvimento da criança explicando esse desenvolvimento através de uma sucessão de estádios de desenvolvimento.

Segundo Jean Piaget, (in Wadsworth 1993), as crianças, à medida que evoluem, vão-se adaptando à realidade envolvente, superando de uma forma mais eficaz as variadas situações com que se confrontam.

Wadsworth (1993), tendo por base a teoria piagetiana, refere que o desenvolvimento humano pode ser visto em estádios e que existem também factores que estão directamente vinculados a esse desenvolvimento, tais como: a maturação e hereditariedade, a experiência activa e a interacção social. De acordo com o mesmo autor, Piaget, na sua Teoria Cognitiva define estádios de desenvolvimento humano como as sucessivas adaptações da criança ao longo do seu desenvolvimento intelectual, a saber:

- 1 – Estádio da Inteligência Sensório- Motor (0 aos 18/24 meses de idade);
- 2 – Estádio do Pensamento Pré-operacional (2 aos 6 anos);
- 3 – Estádio Operatório Concreto (7 aos 11);
- 4 – Estádio Operatório Formal (11/12 aos 15/16 anos).

O conceito de estádio aparece como um instrumento de análise, imprescindível para a justificação dos processos e das características que se vão produzindo ao longo do desenvolvimento da criança. Apesar de o desenvolvimento ser basicamente um processo contínuo, poderia hipoteticamente ser dividido em etapas. Ao longo do desenvolvimento da criança vão-se manifestando variadas adaptações ao meio e estas devem ser interpretadas em função dos estádios. Cada um deles é caracterizado por diferentes formas do pensamento, distinguindo-se por alterações qualitativas no processo de desenvolvimento. Estas alterações interferem na forma como o indivíduo sente, experimenta e interpreta o mundo.

A criança deve passar por cada estágio segundo uma sequência regular. Habitualmente não apresenta características exclusivas de um estágio, com excepção do sensório-motor, podendo mostrar determinadas tendências e formas do estágio anterior e/ou posterior. Podem também ocorrer variações em relação à idade identificada dentro de cada estágio, pois os mesmos podem estar susceptíveis a factores familiares, culturais, sociais, etc. A criança, normalmente, pensa de acordo com o estágio próprio da sua idade, mas, por vezes, é capaz de um pensamento próprio do estágio seguinte, evoluindo por si só sem pressões do exterior.

Atendendo à definição de estágio segundo Piaget (in Wadsworth, 1993), pretende-se resumir as características pertencentes a cada um, do seguinte modo:

1 - Estágio da Inteligência Sensório-Motora (0-2 anos)

Neste estágio o comportamento é essencialmente motor. A criança não pensa conceptualmente e ainda não representa eventos internamente, contudo o desenvolvimento cognitivo é verificado à medida que os esquemas são construídos. A Inteligência prática, baseada nas sensações e nos movimentos, caracteriza este estágio de desenvolvimento. No final deste estágio surge a capacidade de representação mental e de simbolização. A inteligência centrada na acção dá lugar ao pensamento.

2 - Estágio do Pensamento Pré-Operacional (2-6 anos)

Este estágio é caracterizado pelo rápido desenvolvimento conceitual e pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação. Neste estágio o raciocínio é pré-lógico ou semilógico. A função simbólica, egocentrismo intelectual, animismo e pensamento mágico também fazem parte integrante deste estágio de desenvolvimento.

3 - Estágio Operatório Concreto (7-11 anos).

Durante estes anos a criança, segundo Piaget, desenvolve a habilidade de utilizar o pensamento lógico a problemas concretos. Tem capacidades para realizar operações mentais, pois compreende que existem acções reversíveis. Já não se baseia na percepção imediata e começa a compreender a existência de características que se conservam, independentemente da sua aparência. A existência de conceitos permite compreender a relação parte-todo, fazer classificações, seriações e perceber a conservação do número.

4 – Estádio Operatório Formal (11/12 aos 15/16 anos).

É nesta fase que encontramos a adolescência propriamente dita e em que o indivíduo se encontra no estágio formal, caracterizado por um pensamento abstracto e pelo raciocínio hipotético-dedutivo. Assim, o adolescente torna-se capaz de raciocinar correctamente acerca de proposições que ainda considera puras hipóteses, não recorre à realidade mas sim a raciocínios abstractos. É neste período que também desenvolve a sua própria identidade, manifestando por vezes problemas existenciais e dúvidas entre o correcto e o errado. Exterioriza ainda outros ideais e interesses, defendendo-os segundo os seus próprios valores e naquilo em que acredita. Wadsworth (1993) afirma que as estruturas cognitivas da criança, neste estágio, atingem o nível mais elevado do seu desenvolvimento e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as espécies de problemas.

Na medida em que a faixa etária dos alunos intervenientes neste projecto de estágio se encontra compreendida entre os 13 e os 15 anos de idade, foi feita uma análise mais pormenorizada sobre a adolescência, incluída neste estágio de desenvolvimento.

3.2 – A Adolescência

A palavra adolescência vem do latim *adolescere*, “crescer”, “amadurecer”, em que o conceito está relacionado com o crescimento físico, sociológico, social e humano do indivíduo.

A adolescência é uma etapa de evolução progressiva entre a infância e a idade adulta caracterizada como um dos períodos mais desafiantes e complexos do ser humano.

“A adolescência implica um processo evolutivo ao longo de três estados de maturação: orgânico, psicológico e social. Cada estado de maturação reflecte uma fase de transição da criança para o ser adulto”. (Tavares & Alcarão, 2002).

De acordo com Tavares (2007) a evolução da adolescência ocorre ao longo de três fases caracterizadas pela vivência e aquisição de diversas competências. A ideia de transição, em cada uma das fases, distingue a personalidade do adolescente, a qual vai evoluindo progressivamente. Assim, o mesmo autor apresenta as seguintes fases:

Fase inicial – Desenvolvimento Físico - Puberdade ou Pré- Adolescência - ocorre entre os 11 e os 14 anos em que se manifestam as mudanças físicas.

Nesta fase são evidentes as mudanças que ocorrem ao nível da estrutura física do adolescente. Ocorrem também, paralelamente, importantes alterações no funcionamento de diversos órgãos e sistemas. As estruturas cognitivas, emocional e sociais do adolescente

irão ser influenciadas por todas as mudanças ocorridas nesta fase, o que se irá reflectir na sua percepção da sociedade. O início da adolescência é marcado pela puberdade.

Fase intermédia – Desenvolvimento Cognitivo - Adolescência propriamente dita – ocorre entre os 13 e os 16 anos destacando-se o desenvolvimento cognitivo, onde se vão verificando características diferenciadas das adquiridas na fase anterior, expressas nos comportamentos e atitudes específicos ao nível cognitivo.

Ainda segundo Tavares, nesta fase há uma mudança progressiva do pensamento operatório e concreto para um pensamento formal e abstracto.

Com o desenvolvimento do pensamento abstracto o adolescente vai ser capaz de se desprender da realidade e raciocinar sem se apoiar em factos, colocando mentalmente todas as hipóteses, para chegar a conclusões. Este pensamento implica um raciocínio hipotético-dedutivo onde há enunciação de hipóteses e formula mentalmente todo um conjunto de justificações possíveis. O adolescente vai tomando consciência de que existem várias maneiras de perspectivar a realidade e que a sua ideia é simplesmente uma perante um conjunto de possibilidades. É capaz de pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre os pensamentos das outras pessoas, percebendo que, perante uma mesma situação, para diferentes pessoas haverá diferentes perspectivas.

Fase Final – Desenvolvimento Psicossocial - ocorre entre os 15 e os 21 anos - salientam-se os aspectos sociais. Tavares (2007) refere que depois de ocorridas todas as transformações físicas e cognitivas inicia-se uma nova fase, também esta fundamental para o desenvolvimento do adolescente: a maturidade no relacionamento interpessoal.

A forma como o adolescente gera e organiza a relação com os outros implica aspectos psicológicos não observáveis, o que está directamente relacionado com as mudanças que ocorrem no pensamento do adolescente. Assim, o modo como as ideias e atitudes são vivenciadas e organizadas pelo adolescente transforma-o num indivíduo singular, único, dotado de características próprias que traçarão a sua identidade. Para que estas características se tornem mais vincadas assume papel relevante o desenvolvimento da sua maturidade, uma vez que quanto mais desenvolvida esta estiver, maior será a capacidade do adolescente para enfrentar os desafios do futuro.

3.3 – Os processos cognitivos na Educação Musical

Torna-se imprescindível o conhecimento aprofundado de como acontecem os processos de aquisição do conhecimento humano, nomeadamente no que se refere ao ensino-aprendizagem, especificamente na disciplina de Educação Musical.

Suzigan & Suzigan (1986), no contexto da Educação Musical, salientam a importância de se conhecer ao pormenor os processos cognitivos remetendo a música a vários aspectos:

- a) A Música como linguagem de expressão expõe caracteres específicos como códigos sonoros, gramática musical, melodia, etc.;
- b) A Música como elemento dentro do conhecimento do meio físico e social representa a cultura musical;
- c) A Música como elemento que desenvolve o raciocínio lógico-matemático, em que a leitura e a escrita da linguagem musical estão associadas a operações matemáticas -compassos musicais, contagem dos tempos e sincronia dos ritmos;
- d) A Música como elemento propiciador de desenvolvimento de aspectos motores compreende a coordenação viso-motora e discriminação visual e auditiva, trabalhadas através da grafia musical, leitura e execução de músicas instrumentais, vocais, reconhecimento e domínio da linguagem musical.

Tendo em conta o envolvimento da música com o conhecimento das várias capacidades mentais, Suzigan & Suzigan (1986) são de opinião que o conhecimento das etapas do desenvolvimento humano não pode ser desprezado da prática do professor, dado que as planificações das aulas, a avaliação e o diagnóstico das dificuldades dependem desse conhecimento prévio.

O professor não pode desvincular da sua prática docente o conhecimento das etapas de desenvolvimento do ser humano, devendo conhecer o ser humano no seu aspecto intrínseco, maturacional e analisar as suas interações com o meio (aspectos extrínsecos).

A percepção do desenvolvimento humano nas suas fases, a ligação desse desenvolvimento e as condições internas de cada indivíduo, proporcionam uma melhor compreensão do ser humano na sua totalidade, mediante as suas particularidades, limitações, possibilidades e contexto social.

É de fundamental importância para o professor a compreensão do contexto onde a Educação Musical se desenvolve, uma vez que a teoria de Piaget destaca o papel da socialização na construção da inteligência, assim como da importância da autonomia escolar como factores de desenvolvimento do aspecto afectivo-social do aluno.

3.4 – A Teoria de Keith Swanwick no Ensino da Educação Musical

Keith Swanwick, um dos teóricos mais importantes da actualidade, fundamentado na sua prática docente e no seu trabalho de pesquisa, acrescentou às teorias clássicas de desenvolvimento ideias originais. Baseou a sua teoria de desenvolvimento musical nas ideias de Piaget, em que o conhecimento se organiza por etapas e é construído pelo próprio indivíduo na sua relação com o meio. Partiu da hipótese de que o conhecimento musical obedece a etapas sucessivas, de acordo com o nível psicológico do indivíduo.

Para uma melhor compreensão da sua teoria Swanwick (1979) é de opinião que o professor deverá fazer uma reflexão sobre o significado da música, assim como a natureza e importância da experiência musical. Assim, defende música tendo por base três situações essenciais, interdependentes entre si, e que no seu conjunto a permitem definir, nomeadamente, com a selecção de sons, a relação entre os sons, e a intenção. Swanwick (1999: 7) refere que a música “é um modo de conhecer, um modo de pensar, e um modo de sentir” e que faz parte integrante dos processos cognitivos. Segue a teoria de Piaget identificando os elementos imprescindíveis a qualquer tipo de discurso, científico ou artístico, nomeadamente:

- A representação interna das acções e acontecimentos, para o próprio indivíduo, em vez da concretização efectiva (exemplo: imaginar que estamos a correr e saltamos uma barreira, mantendo o equilíbrio);
- O reconhecimento e estabelecimento de relações entre as imagens (exemplo: primeiro corremos, depois saltamos, e imediatamente mantemos o equilíbrio);
- A utilização de sistemas de signos, vocabulários partilhados (a linguagem possui palavras como “correr”, “saltar” e “manter o equilíbrio”);
- A interacção do nosso pensamento com os outros (partilhamos o que pensamos numa comunidade de seres inteligentes (Swanwick, 1999: 7).

Swanwick (idem: 8) refere ainda que qualquer tipo de discurso, seja científico ou artístico, possui estas quatro características, ou seja, “ordenamos as imagens através de relações e elaboramos um sistema de signos, palavras, gestos significativos, texturas e formas expressivas, que partilhamos com os outros.” Refere ainda que o discurso musical pode ser “socialmente enriquecedor, ou culturalmente provocativo ou desafiador” (idem: 32), como qualquer outro meio de pensamento, reconhecendo que “o significado e o valor

da música não são exclusivamente intrínsecos e universais e que não podem ser desinseridos de um determinado contexto social e cultural” (idem: 24).

De acordo com Costa (2010) Swanwick propõe dois modelos de acção para o ensino da música, nomeadamente: “C.L.A.S.P.”, como um modelo compreensivo da experiência musical e um Modelo em Espiral, como proposta para o desenvolvimento musical e cognitivo.

❖ O Modelo “C.L.A.S.P.”

De acordo com Costa (2010) o modelo “C.L.A.S.P.” é traduzido da seguinte forma: C (Composição); L (Literatura Musical); A (Audição); S (Técnica-*Skill acquisition*); P (Interpretação-*Performance*). Este modelo descreve como as actividades musicais proporcionam o envolvimento dos alunos com a música, onde os conteúdos são trabalhados de forma articulada, de modo a favorecer o desenvolvimento cognitivo de forma integral e não fraccionada. Para Swanwick (2006) estes cinco parâmetros devem ser trabalhados de forma integrada e equilibrada, considerando a audição, a composição e a interpretação como os principais parâmetros, que estão directamente relacionados com a música, e a literatura musical assim como a técnica como secundários, desempenhando apenas um papel de suporte à Educação Musical.

Depois de uma análise realizada deste modelo, Costa (2010: 36) conclui que “Swanwick vê na Educação Musical, uma educação que tem como objectivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão permitir e facilitar o acesso dos alunos à experiência musical e permitindo ao professor distinguir a qualquer instante, qual o tipo de actividade que está envolvido”. “Os professores devem desenvolver as competências específicas da Educação Musical através de uma variedade de actividades que devem situar-se dentro do seu modelo C(L)A(S)P” (idem: 37).

De acordo com França (2002: 18), “o Modelo C(L)A(S)P não é um método de Educação Musical (...). O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a Educação Musical, enfatizando o que é central e o que é periférico para o desenvolvimento musical dos alunos”. Este modelo encontra-se actualmente integrado em Portugal nos programas oficiais da disciplina de Educação Musical.

A audição (A), como o acto de ouvir, é considerada por Swanwick, (in Costa 2010: 38) a prioridade de qualquer actividade musical. Esta não ocorre apenas no acto de ouvir alguma gravação, ou de alguém a tocar. “Audição é, também, o tocar uma escala, o decidir

sobre um timbre, o ensaiar e praticar uma peça, o improvisar ou o afinar um instrumento.” É considerada ainda como “a principal razão da experiência musical e o objectivo da Educação Musical”. (idem)

Segundo França (2002: 13) “as actividades de apreciação devem levar os alunos focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados”. É ainda de opinião que ouvir uma enorme variedade de música alimenta o repertório de hipóteses criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, modificando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados.

A composição (C) inclui todas as formas de criação musical. A improvisação também é considerada como uma forma de composição. “Quando se juntam materiais sonoros de uma forma expressiva, isso também deverá ser considerado composição” (idem). “A composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento directo com o material sonoro” (Swanwick; 1979: 43). Partindo da matéria-prima, pode-se “decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir os sons e o fraseado” (Swanwick, 1994: 85).

A interpretação (P) é considerada por Swanwick, (in Costa 2010: 38) “como um caso muito especial de encontro com a música, visto que envolve um sentimento de presença na música”. Swanwick, (in França 2002: 14) refere que “a *performance* musical compreende todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para um público”.

De acordo com Regelski (1975: 46-9), a *performance* musical pode ser uma fonte de prazer em que o envolvimento com a música pode contribuir para o “desenvolvimento da compreensão, do gosto, da discriminação e da apreciação musicais”.

Segundo Reimer (1989: 72) os objectivos e processos do ensino da *performance* na Educação Musical são distintos dos do ensino especializado, devendo promover-se uma experiência musical activa e criativa, e não valorizar um elevado grau de destreza técnica. É possível envolver os alunos em experiências musicais bastante enriquecedoras, nas quais não seja essencial um elevado nível técnico ou de leitura, tais como, cantar, acompanhar canções ou tocar em conjunto.

A literatura musical (L) diz respeito aos estudos teóricos sobre a música, “incluindo a história, a crítica musical, os estilos e as técnicas de composição” (idem: 37). Esta só será vantajosa à experiência musical se possibilitar ao aluno adquirir novos conhecimentos, de

modo a compreender melhor as actividades dos compositores, dos intérpretes e dos ouvintes.

A técnica (S) abrange vários domínios, como “o controle da técnica, o tocar em conjunto, o domínio do som com aparelhos electrónicos ou outros, o desenvolvimento da percepção auditiva, a capacidade de ler à primeira vista, e a fluência da notação” (idem).

São vários os autores que descrevem como as modalidades: audição, interpretação e composição, interagem compartilhando várias competências influenciando-se mutuamente. De acordo com Leonhard e House (1972) a Educação Musical pode beneficiar com um trabalho criativo no qual a audição, interpretação e composição estejam combinadas numa experiência integrada.

Segundo Gane (1996:52) a composição depende da capacidade de analisar as possibilidades da linguagem musical e seleccionar e recusar ideias como produto. Uma apreciação bem-sucedida depende dos conhecimentos adquiridos através da manipulação do material na composição e na *performance*. Já o sucesso desta depende das apreciações sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda, e não através da imitação de outros ou seguindo ordens.

De acordo com Gamble (1984: 11) o melhor meio de promover o desenvolvimento da imaginação e da apreensão é “fazer das actividades criativas (composição e improvisação) o foco central do currículo de música, com actividades de apreciação cuidadosamente relacionadas com o trabalho das crianças”.

Preston (1994: 16) refere que os seus alunos depois de participarem em actividades de composição aumentaram a capacidade de perceber e reagir à música, desenvolvendo o espírito crítico e uma atitude mais analítica.

De acordo com Fuller (1989: 139) as actividades criativas proporcionam a oportunidade de desenvolver “a responsabilidade de tomar decisões compasso a compasso, que deve moldar toda performance”. No processo da composição as actividades criativas são fundamentais, pois ajudam a desenvolver a sensibilidade e a habilidade de responder à capacidade expressiva dos materiais musicais. A actividade composicional promove o entendimento do funcionamento das ideias musicais, tornando, deste modo, a *performance* mais coerente e consistente.

Segundo Mills (1991: 88) as fronteiras existentes entre os processos musicais desaparecem após uma abordagem integrada e coerente da educação musical na qual os alunos compõem, tocam e ouvem música. “Quando eles compõem, por exemplo, não há

como deixarem de aprender enquanto performers e ouvintes, tanto quanto como compositores. Isso é a interdependência”.

❖ A Teoria em Espiral

Segundo Costa (2010: 42), Swanwick fundamentou a sua teoria do desenvolvimento musical na suposição de que “o conhecimento musical, assim como qualquer área do conhecimento, obedece a etapas sucessivas, de acordo com o nível psicológico do indivíduo”. Esta teoria está baseada nas ideias de Piaget, como referido anteriormente. De acordo com a mesma autora, “Swanwick organizou um método de observação, de compreensão e de análise de como a música se desenvolve no ser humano” (idem). Este método, chamado “em espiral”, permite compreender melhor o progresso do conhecimento musical em diferentes faixas etárias, articulando as actividades musicais e as suas influências no processo de aprendizagem da música.

Swanwick é de opinião que “o ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências musicais não é exactamente o mesmo ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências hipotético-dedutivas e matemáticas”. (idem:42)

Este modelo de desenvolvimento musical foi construído tendo em conta alguns aspectos da arte em geral, por um lado, sobre o que é comum à música e a todas as restantes artes, e por outro, sobre o que é partilhado com todas as outras formas de discurso. Swanwick relacionou os elementos fundamentais do jogo na arte (elementos psicológicos) com os três tipos de relacionamento com a arte, com a música e com o seu ensino. Sendo esses elementos o domínio, a imitação e o jogo imitativo, em que a criação, a interpretação e a participação compõem os três tipos de relacionamento (Swanwick, 2006: 49). Swanwick, (in Costa 2010: 43) defende que “o acto de criar é acompanhado por um sentimento de jogo imitativo, que serve para satisfazer as qualidades que nos são inatas” e que a imitação se integra na interpretação da arte. A criação, a improvisação e a composição são os elementos constituintes do jogo imaginativo, em que a imitação não é uma simples cópia, mas que envolve a afinidade, a empatia, a identificação e o interesse.

Segundo Swanwick, (in Costa 2010: 46) o desenvolvimento musical de cada indivíduo irá processar-se segundo uma determinada sequência, dependendo das oportunidades de interacção do aluno com os elementos da música, do ambiente musical em que está inserido e da sua educação. Assim, conclui-se que a aprendizagem da música está relacionada com uma determinada faixa etária, correspondendo a um determinado estágio de desenvolvimento.

Através deste modelo em espiral, Keith Swanick, procura mostrar que as actividades de audição, interpretação e composição, devem auxiliar as capacidades específicas para a música e para o conhecimento da mesma.

Swanwick defende a existência de três níveis gerais na estrutura do currículo de Educação Musical. No primeiro nível existe uma necessidade de uma ampla planificação curricular, e da possibilidade de poder orientar as actividades curriculares para aspectos específicos do desenvolvimento musical, em diferentes etapas, mais ou menos definidas (Swanwick, 2006: 93).

O segundo nível diz respeito ao desenvolvimento individual, ou seja, “o professor deve identificar em cada momento, o lugar em que cada aluno se encontra na sua espiral de desenvolvimento, porque apesar de os professores ensinarem a grupos, os alunos desenvolvem-se como indivíduos” (idem: 94).

O terceiro nível refere-se ao papel criativo do professor. Swanwick defende que é fundamental que o professor tenha uma atitude determinada perante o desenvolvimento de um currículo musical.

Conclui-se que a teoria em espiral de Swanwick está interligada com a teoria dos estádios de desenvolvimento de Jean Piaget. A primeira pressupõe a divisão de estádios pertencentes a oito modalidades do desenvolvimento musical, respectivamente Sensorial, Manipulativo, Pessoal, Vernáculo, Especulativo, Idiomático, Simbólico e Sistemático, indo ao encontro da teoria de estádios de desenvolvimento humano de Piaget, que a define em quatro estádios: Sensório-motor, Pré-operacional, Operatório-Concreto e Operatório-Formal (conforme referido anteriormente).

3.5 – A importância da Motivação no processo de Ensino-Aprendizagem

Tendo em conta a satisfação que é para o professor a sua profissão, cria-se nele uma constante procura de incentivos e estratégias que levem a motivar os alunos para a realização das actividades. Nesse pressuposto foi realizado um estudo sob a pertinência da motivação no processo de ensino-aprendizagem.

3.5.1 – Principais teorias sociocognitivas do estudo da Motivação

Tendo em conta que motivação é tudo aquilo que faz mover uma pessoa ou que a coloca em acção ou a faz mudar de direcção, ela pode ser percebida como um factor psicológico ou como um processo, segundo Bzunek (2001).

Diferentes autores das Áreas da Educação e da Psicologia têm desenvolvido o estudo da motivação como componente essencial na orientação das mais variadas actividades humanas como Deci & Ryan (1985); Graham & Weiner (1996); Csikszentmihalyi (1999); Woolfolk (2000); Boruchovitch (2001); Bzunek (2001); Bandura, Azzi & Polydoro (2008), entre outros.

As teorias que abordam a motivação passam a destacar a cognição humana a partir das décadas de 1960 e 1970. A motivação deixa de ser apenas um produto de impulsos ou necessidades biológicas e passa a ser vista como resultado das crenças e valores conscientes. As teorias sociocognitivas são o resultado de um período mais contemporâneo de estudos, em que consideram o meio como um factor determinante da motivação (Martini, 1999). Estas teorias partem do pressuposto de que a motivação é um processo dinâmico desencadeado por factores internos e externos, em que os factores internos estão ligados ao auto-sistema (percepções, pensamentos, crenças e emoções) e os factores externos são provenientes do meio social (pais, irmãos, pares e professores), das acções pessoais (comportamentos motivados como a concentração, o esforço, o empenho, entre outros) e dos resultados positivos ou negativos dessas actividades (Austin; Renwick; McPherson, 2006).

A palavra motivação, actualmente, assumiu um novo sentido, principalmente no que se refere às metas pessoais, como defendem Boruchovitch e Bzunek (2001) ao afirmarem que o facto de a pessoa ter um objectivo de vida, ou seja, metas a concretizar, a estimulam para o sucesso das mesmas. O iniciar, manter e finalizar uma acção são os componentes do processo dinâmico da motivação. Uma actividade pode ser desenvolvida tendo em conta um acreditar optimista por parte do aluno, na sua capacidade de tocar um instrumento musical. Para realizar essa actividade são necessárias outras influências que mantenham o aluno motivado, como o incentivo dos pais ou o exemplo dos amigos e colegas. O processo de motivação também pode ocorrer quando o aluno estabelece algumas metas a atingir, como por exemplo a apresentação de uma actividade musical.

Todas as actividades descritas anteriormente podem originar resultados positivos ou negativos. O aluno pode acreditar que a actividade a que se propôs foi bem-sucedida por sorte ou pelo seu esforço; ou ter sido mal sucedido por azar ou falta de empenho. Estas

crenças podem fazer com que o aluno desista ou, ao contrário, podem gerar novas acções de aprendizagem.

Para explicar os diferentes aspectos do processo motivacional foram desenvolvidos vários modelos e teorias, tais como os de Wigfield e Eccles (2002) e Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002) em que os mais utilizados foram: o modelo da expectativa e valor; a teoria da auto-eficácia; a teoria da orientação de metas; a teoria da atribuição de causalidade; a teoria da autodeterminação; o modelo de quatro fases do desenvolvimento do interesse; a teoria do fluxo.

Os estudos realizados por Boruchovitch e Bzuneck (2001) sobre a motivação para a aprendizagem destacam os aspectos cognitivistas, a motivação intrínseca, extrínseca, as metas de realização e o uso de recompensas são considerados como factores essenciais para o conhecimento sobre motivação. A organização da escola e da sala de aula são consideradas como agentes motivadores. Subsistem ainda as questões da inteligência, da crença na auto-eficácia, a ansiedade e a satisfação escolar.

Todas as teorias citadas anteriormente vão no sentido de entenderem o professor como um elemento fundamental no processo de motivação para a aprendizagem.

3.5.2 – O Professor como agente motivador

Conseguir motivar o aluno a querer aprender é o grande desafio da didáctica.

A formação do professor e a sua visão social são decisivas, associado às suas atitudes na sala de aula e à organização do ensino, para motivar os alunos à aprendizagem. Porque só sabe ensinar quem entende como os alunos aprendem. Para isso é essencial que o professor conheça os fundamentos da aprendizagem e as principais teorias sobre a motivação.

Segundo Paro (2000) um dos grandes problemas da maioria dos professores é não perceber a falta dos argumentos racionais para interessar os alunos pela aprendizagem.

A articulação dos conteúdos com o quotidiano do aluno, como algo externo, acrescido da boa formação do professor, permitem motivar o aluno, despertando nele o desejo pela aprendizagem. Como refere Fonseca (1994), “percebe-se a necessidade de repensar os processos de produção e difusão do conhecimento (...), criar novas formas de trabalho (...)”.

O professor deve ter como objectivo obter dos alunos um compromisso mútuo com a sua própria aprendizagem, onde essa motivação pode estar sujeita a vários factores,

sejam eles pessoais ou contextuais. No que respeita aos factores pessoais, as metas são fundamentais; nos contextuais, o início da aula, a organização das actividades, a interacção do professor com os alunos e a avaliação da aprendizagem são predominantes. Estas conjunturas dependem invariavelmente da iniciativa do professor.

De acordo com Poletti (2002), o papel do professor deverá ser o de manter o aluno em constante curiosidade, pois este estado motiva-o, mantendo-o sempre interessado. Uma das tarefas fundamentais dos professores é proporcionar aos alunos um número infinito de oportunidades para vencer desafios, pois só assim eles conseguirão avançar nas etapas do crescimento e tornarem-se independentes e felizes.

É de salientar que se vive hoje numa sociedade que é bombardeada a cada momento por incontáveis informações e constata-se que é preciso estar ainda melhor preparados para lidar com o excesso de informações. Perrenoud (2000) dá ênfase à questão da competência do professor em relação à formação profissional, afirmando que é indispensável saber para ensinar bem, tendo em conta a actual sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível. Este autor apresenta dez competências necessárias ao professor, entre as quais organizar e orientar situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, trabalhar em grupo e utilizar novas tecnologias.

Um dos grandes desafios da actualidade a que o professor se deve submeter é o de averiguar as razões da falta de motivação do aluno para a aprendizagem e identificá-los, analisá-los, para depois poder desenvolver estratégias de ensino eficazes, que ajudem a motivar os alunos. O professor deve estimular os alunos a fim de que eles se sintam motivados a aplicar os seus conhecimentos e a reflectir sobre as suas próprias percepções nos processos educacionais, conseguindo desta forma, novas maneiras de pensar e de perceber a realidade.

Segundo Werneck (2002), é necessário ir além do cognitivo, devendo-se avaliar a afectividade, tendo em conta que à medida que o aluno adere às propostas feitas obtém também uma mudança de comportamento, o que será sinónimo de aprendizagem.

Com a evolução dos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem concluiu-se que as inter-relações na sala de aula, com objectivos comuns, são as que mais beneficiam a aprendizagem de conteúdos e de comportamentos sócia afectivos e morais. A interacção grupal promove a auto-estima do aluno, a convivência solidária e a visão do mundo que ele constrói.

Progride-se quando se está atento ao crescimento e às inovações. É essencial ser autoconfiante. Não se deve manipular, moldar o aluno a fim de produzir o resultado

pretendido. A filosofia das relações interpessoais é considerada fundamental e adequa-se a qualquer situação.

Chega-se à conclusão que não existe nada mais gratificante para o professor do que ver um sorriso de contentamento no aluno, pela satisfação na realização/concretização das actividades.

3.5.3 – A Motivação do Aluno na aprendizagem musical

No mundo actual a motivação dos alunos para a aprendizagem é o aspecto mais importante no processo educacional, uma vez que este constata que a aprendizagem é um processo pessoal, reflexivo e sistemático que depende do conseguir estimular as capacidades do aluno, quer seja individualmente ou com o auxílio do educador.

O ser humano desenvolve o pensamento através da vivência de experiências. É no pensamento que reside a aprendizagem, pois o pensamento é a forma da inteligência se expressar. Piaget designa o pensamento de estruturas mentais, logo, cientificamente o “conhecimento dá-se através do desenvolvimento de estruturas mentais” que são ordenadas internamente. Estas estruturas mentais não são mais do que as fórmulas que cada indivíduo utiliza para processar as informações que recebe através das experiências da vida. Portanto, de nada valerá simplesmente observar ou receber passivamente uma informação, visto que para aprendê-la é necessário experimentá-la. Todo o indivíduo tem uma maneira própria de receber informações, e a cada nova experiência ele reorganiza as estruturas mentais para se adaptar novamente ao mundo.

Quanto mais valiosas e variadas forem as experiências, maior será o desenvolvimento do pensamento e melhor a qualidade do conhecimento da aprendizagem. Esta visão, de que o pensamento vai sendo construído, apoia-se na teoria descrita por Jean Piaget, através dos estádios de desenvolvimento, descritos num dos pontos anteriores.

A motivação é vista pelos pesquisadores e teóricos como determinante de uma aprendizagem bem sucedida (Guimarães, 2003, 2004; Bzuneck, 2004; Guimarães, Boruchovitch, 2004).

Constata-se, na revisão bibliográfica sobre motivação, que o modelo de expectativa de valor (Eccles; Wigfield, 2000; Wigfield; Eccles 1992, 2002) investiga a relação entre o valor que os alunos atribuem às suas actividades, com as suas escolhas e motivação para aprender. O valor é designado como valor de realização, sendo uma crença pessoal

específica, em que os indivíduos o expressam por meio do interesse, importância, utilidade e esforço que atribuem a uma actividade específica.

As pesquisas na área de Educação Musical têm como referência o modelo de expectativa e valor (Austin; Renwick; McPherson, 2007; O'Neill, 2005, entre outros). Foram feitos vários estudos em diversos países, constatando-se que existe um declínio no valor que os alunos atribuem ao estudo da música ao longo dos anos escolares, que pode afectar as suas escolhas futuras em participar, desistir ou permanecer nas actividades musicais tanto dentro como fora da escola. A importância que os alunos atribuem às actividades musicais podem contribuir para o entendimento das escolhas de envolvimento na aprendizagem musical, sendo o valor de realização determinante para as escolhas futuras dos mesmos.

Uma questão crucial para a educação e para a educação musical é entender por que é que alguns alunos se mostram bastante motivados e outros pouco motivados. A motivação, ou falta dela, explica por que é que alguns alunos se empenham e demonstram orgulho e satisfação na realização de uma actividade ou o oposto. Um aluno motivado irá realizar as suas tarefas com maior persistência, intensidade e por conseguinte com maior qualidade e com maior sucesso.

❖ **A Motivação e o estado de fluxo na execução musical**

A motivação é considerada como um elemento fundamental nos processos de aprendizagem escolar e particularmente no processo de aprendizagem musical. Foram vários os pesquisadores que desenvolveram estudos sobre motivação e música como: Tsitsaros (1996); O'Neil & McPherson (2002); Custodero (2006); Addessi & Pachet (2007); McCormick & McPherson (2007);

A partir dos estudos revistos são debatidos os factores motivacionais que favorecem a condução do ensino da música, evidenciando-se o trabalho de Csikszentmihalyi (1999) como uma proposta significativa na aprendizagem musical, através da observação de factores motivacionais presentes. Apresenta o conceito da “experiência de fluxo” como um estado de envolvimento total com a actividade realizada. Este envolvimento exige concentração e é apropriado às habilidades do aluno.

Foram vários os pesquisadores na área da música que usaram o estudo de Csikszentmihalyi como Custodero (2006); O'Neil (in O'Neil & McPherson (2002) e Addessi & Pachet (2007).

O’Neil (in O’Neil & McPherson (2002), por conseguinte, procurou relacionar a quantidade de tempo de estudo e a experiência de fluxo, com jovens entre os 12 e os 16 anos e diversificados níveis de performance. Observou que os contextos avaliativos contribuem para a diminuição da experiência de fluxo, particularmente nos alunos considerados menos desenvolvidos na prática instrumental. A autora conclui que deve haver uma necessidade, por parte do docente, em procurar diferentes estratégias para motivar os alunos que apresentam mais dificuldades, como requisito de lhes garantir a qualidade intrínseca das suas experiências musicais.

A experiência do fluxo é um factor optimizador no processo de aprendizagem do aluno. Destaca-se a hipótese de que existe uma relação entre a “experiência do fluxo”, discutida por Csikszentmihalyi (1999) – como um processo no qual o sujeito se envolve intensamente numa actividade como um desafio e com prazer, proporcionando um bem-estar e momento de imersão total, sendo uma experiência desencadeadora dos factores interesse e perseverança na aprendizagem musical. Esta experiência não é comum a todos os indivíduos, dependendo de factores intrínsecos e extrínsecos, ligados à condução do processo educativo, nomeadamente ao próprio sujeito.

Segundo O’Neil (in O’Neil & McPherson (2002); Custodero (2006); e Addessi & Pachet (2007), existe uma forte relação entre a persistência no estudo e o contentamento da experiência vivenciada. Os factores vivenciados na prática, como o prazer momentâneo, a vontade de superar desafios, o desvinculamento de situações exteriores – defendido por Csikszentmihalyi (1999) – constituem alguns dos elementos que indicam que a maioria dos indivíduos já experimentou, nas suas práticas musicais, o estado de fluxo.

Csikszentmihalyi (1999) defende o estabelecimento de metas como elementos essenciais na orientação do estado de fluxo, como a vontade na superação dos desafios e o interesse em praticar cada vez mais.

Pode-se concluir que existem claramente factores intrínsecos e extrínsecos que contribuem para a motivação dos alunos à prática musical, tais como o apoio familiar, o interesse pelas apresentações, o prazer e a alegria na performance, entre outros.

Desta forma as relações professor/aluno, aluno/aluno, família/aluno, professor/aluno/família e restantes intervenientes do processo educativo devem ser próximas, fortes e transparentes o suficiente, de modo a possibilitarem as trocas afectivas/efectivas, benéficas ao processo ensino-aprendizagem.

3.6 – O Jogo no processo de ensino-aprendizagem

“Os jogos devem estar presentes todos os dias na sala de aula.”

(Rizzo, 1988).

Segundo a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1985) cada indivíduo não é dotado de um mesmo conjunto de competências, consequentemente, nem todos aprendem da mesma forma. Cabe ao educador encontrar alternativas que contribuam para o desenvolvimento das diferentes competências de cada aluno e que o encaminhem não só para o desenvolvimento cognitivo mas também para um conhecimento do seu ser como um todo.

Para Gonçalves (1996) o brincar, desde o início da civilização, é uma actividade das crianças e dos adultos, pois não se restringe somente à infância, embora seja predominante nesse período. De acordo com Wajskop (1995) a brincadeira está também presente na vida adulta das pessoas em forma de jogos. Para Decroly (1926), citado por Kishimoto (1992; 1994), determinados processos de obtenção do conhecimento são auxiliados quando tomam a forma de jogos.

De acordo com Vygotsky (1989) o lúdico influencia extremamente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Para Piaget, os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das acções individuais já aprendidas, proporcionando um sentimento de prazer pela acção lúdica em si e pelo domínio perante as acções. Assim, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança (Piaget in Faria, 1995).

Passerino (1998), numa abordagem psico-cognitiva, descreve as características fundamentais do jogo da seguinte forma:

- Capacidade de envolver o participante de uma forma intensa e total (clima de entusiasmo, sentimento de exaltação e tensão, seguidos de um estado de alegria e distensão). Envolvimento emocional;
- Atmosfera de espontaneidade e criatividade;

- Limitação de tempo: o jogo tem uma fase inicial, um meio e um fim; ou seja, contém um carácter dinâmico;
- Possibilidade de repetição;
- Limitação do espaço: o espaço reservado seja qual for a forma que assuma é como um mundo temporário e fantástico;
- Existência de regras: cada jogo desenvolve-se em conformidade com regras específicas que determinam o que "vale" ou não dentro do mundo imaginário do jogo. O que ajuda no processo de integração social do aluno;
- Estimulação da imaginação e auto-afirmação e autonomia.

3.6.1 – Classificação dos Jogos

Foram vários os autores que se dedicaram ao estudo da classificação dos jogos, podendo estes serem classificados de diferentes formas. Piaget concebeu uma “classificação baseada na evolução das estruturas” (Piaget, in Rizzi e Haydt; 1997), expondo três grandes grupos que correspondem às fases do desenvolvimento infantil.

- Fase sensório-motora - a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras.

- Fase pré-operatória - as crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar umas com as outras aos jogos de faz-de-conta.

- Fase das operações concretas - as crianças aprendem as regras e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como o futebol, damas, etc.

Deste modo, Piaget classificou os jogos conforme cada tipo de estrutura mental, segundo as seguintes formas: exercício, símbolo ou regra.

Jogos de exercício sensório-motor - O acto de jogar é uma acção natural no ser humano. No início a actividade lúdica surge como uma série de exercícios motores simples. A sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento, estes exercícios baseiam-se na repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objectos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Apesar destes jogos começarem na fase maternal e durarem predominantemente até os dois anos, eles mantêm-se durante toda a infância até fase adulta. Como por exemplo, andar de bicicleta, de moto ou de carro. A repetição, requerida pelas formas de assimilação funcional dos esquemas de acção, tem como consequência para o desenvolvimento da criança a formação de hábitos. Neste sentido, os

jogos de exercício são formas de, pelo seu prazer funcional, repetir, por exemplo, uma sequência motora formando deste modo um hábito. Do ponto de vista funcional, a repetição, como recurso de aprendizagem, é bastante importante na escola.

Jogos simbólicos - de acordo com Piaget a função deste tipo de actividade lúdica "consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos", ou seja, tem como função assimilar a realidade (Piaget, in Rizzi e Haydt, 1997). A criança tem tendência a reproduzir nestes jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e compreender, desta forma, a realidade, sendo considerado um meio através do qual ela consegue auto-expressar. Estes jogos de faz-de-conta proporcionam à criança a concretização de sonhos e fantasias, revelação de conflitos, medos e angústias, aliviando pressões e frustrações. Piaget considera este tipo de jogo como uma etapa entre os jogos simbólicos e de regras.

Jogos de regras - são categorizados em jogos de exercício sensório-motor, como por exemplo o futebol, e intelectuais como por exemplo o xadrez. Este tipo de jogo continua durante toda a vida do indivíduo (desportos, trabalho, etc). O que determina o jogo de regras é a existência de um conjunto de regras impostas pelo grupo, em que o não cumprimento das mesmas implica uma penalização, e uma forte competição entre os elementos participantes. Este jogo presume a participação de vários elementos e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe atribui um carácter altamente social. Este jogo aparece quando a criança abandona a fase egocêntrica, proporcionando o desenvolvimento dos relacionamentos afectivo-sociais. As actividades destes jogos representam situações bastante motivadoras e de real desafio para o adolescente, onde a cooperação e interacção no grupo social são fontes de aprendizagem.

De acordo com John Von Neumann, citado por Vila e Santander (2003), o jogo é definido como qualquer “interacção entre jogadores dentro de um conjunto definido de regras”. Neste contexto, um jogo pode envolver várias pessoas interagindo umas com as outras, obedecendo a um determinado número de regras específicas.

Os jogos simbólicos contêm, como parte, as características dos jogos de exercícios, e os jogos de regra contêm, igualmente como parte, as características de ambos. O mesmo ocorre no sentido inverso, os jogos de exercício supõem regras e símbolos como componentes da sua estrutura.

3.6.2 – Jogos Educacionais

Os jogos podem ser definidos como jogos educacionais quando são motivadores do processo de aprendizagem. No entanto há alguma controvérsia sobre o que realmente são jogos educacionais. Dempsey, Rasmussem e Luccassen (1996) citados por Botelho (2004) definem que os jogos educacionais são constituídos por uma qualquer actividade educativa ou de aprendizagem que envolva competição e que seja regulada por regras e limitações.

Para Tarouco (2004) os diversos tipos de jogos existentes são qualificados de acordo com os seus objectivos, tais como: jogos de acção, aventura, lógicos, estratégicos, desportivos, entre outros. Alguns destes podem ser usados com objectivos educacionais, tais como:

Os **jogos de acção** podem auxiliar no desenvolvimento psicomotor do aluno, desenvolvendo reflexos, coordenação olho-mão e auxiliar o processo de pensamento rápido frente a uma situação imprevista. Na perspectiva educacional, o ideal é que o jogo intercale situações de actividade cognitiva mais intensa com períodos de utilização de habilidades motoras.

Os **jogos de aventura** caracterizam-se pelo controle, por parte do aluno, do ambiente a ser descoberto. Quando bem planeado pedagogicamente pode auxiliar na simulação de actividades impraticáveis de serem vivenciadas na sala de aula, tais como um desastre ecológico ou uma experiência química.

Os **jogos lógicos**, por definição, estimulam muito mais a mente do que os reflexos. Contudo, muitos jogos lógicos são temporalizados, concedendo um limite de tempo dentro do qual o aluno deve terminar a tarefa. Podem-se incluir nestes jogos os designados clássicos como o xadrez e as damas, assim como caça-palavras, palavras-cruzadas e jogos que exigem resoluções matemáticas.

Os **jogos estratégicos** direccionam-se no conhecimento e habilidade negocial do jogador, principalmente no que diz respeito à construção ou administração de alguma coisa. Esse tipo de jogo pode proporcionar uma simulação em que o jogador aplica os conhecimentos adquiridos na sala de aula, percebendo uma forma prática de aplicá-los.

3.6.3 – O Jogo como instrumento de aprendizagem

"Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo quotidiano, até às férias, num crescendo muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora porque vão sair no exame"

(Neto, 1992)

Segundo Brown, citado por Vila e Santander (2003) os jogos podem ter um carácter competitivo ou cooperativo. Define a situação de competição em que: “a realização dos objectivos de um dos membros impede a realização dos objectivos dos demais”;

Falcão (2003: 4) refere que “ao contrário da maioria dos jogos mais conhecidos, os **Jogos Cooperativos** propõem a participação de todos, sem que ninguém fique excluído. Propõem que o objectivo e a diversão sejam colectivos, não individuais. Libertam os indivíduos da pressão da competição, do medo de ser eliminado e da agressão física. Possibilitam o desenvolvimento da criatividade, da empatia, da cooperação, da auto-estima e de relacionamentos interpessoais saudáveis e realizadores”. Nos jogos cooperativos, o jogador desenvolve um movimento “associativo, onde a tendência é de se unir aos outros, ligar factos e estar aberto ao aprendizado”. De acordo com a autora, um jogo é considerado cooperativo sempre que: o objectivo entre os participantes é comum; não há exclusão entre os participantes; não há vencidos nem vencedores; há diversão, joga-se com (e não contra) os demais; os envolvidos ganham ou praticam capacidades e quando há grande união e interacção entre os participantes.

“Os educadores cada vez mais utilizam os jogos como método pedagógico de ensino. Entendo que os Jogos Cooperativos e a Pedagogia da Cooperação estão perfeitamente alinhados com as ideias de Gardner quanto ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências em muitos aspectos.” (Teixeira, 2001).

Para Botelho (2004) os jogos podem ser utilizados de diferentes formas, independente do tipo de jogos: para treinar as habilidades funcionais, consciencializar e reforçar a motivação, desenvolver a compreensão, a aprendizagem em comunicação e a cooperação, integrar e aplicar a prática de conceitos aprendidos e avaliar a aprendizagem.

Pode-se considerar o jogo como um importante meio educacional que propicia um desenvolvimento absoluto e activo nas áreas cognitiva, afectiva, linguística, social, moral e

motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes. A competição intrínseca aos jogos garante-lhes o dinamismo, o movimento, proporcionando um interesse e envolvimento naturais do aluno e contribuindo deste modo para o seu desenvolvimento social, intelectual e afectivo.

O Educador ao optar por uma actividade lúdica deve ter os objectivos bem definidos. Esta actividade pode ser concretizada como forma de conhecer o grupo com o qual se trabalha, ou ainda pode ser aproveitada para estimular o desenvolvimento de determinada área, ou promover aprendizagens específicas (o jogo como instrumento de desafio cognitivo).

Para ser útil no processo educacional, um jogo, deve contemplar situações estimulantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo aos alunos uma auto-avaliação no que respeita ao seu desempenho, para além de fazer com que todos os jogadores participem activamente em todas as etapas.

De acordo com Passerino (1998), os objectivos indirectos que o jogo pode proporcionar são: memória (visual, auditiva, cinestésica); orientação temporal e espacial (em duas e três dimensões); coordenação motora viso-manual (ampla e fina); percepção auditiva, percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação); raciocínio lógico-matemático, expressão linguística (oral e escrita); planeamento e organização.

Um dos principais desafios de um educador é o de motivar os alunos e, nessa perspectiva, criar os melhores contextos possíveis para o processo ensino e aprendizagem. Uma das estratégias possíveis é o recurso ao uso de jogos didácticos.

A criação de um jogo direccionado para o ensino de uma matéria específica, não tem apenas como objectivo fornecer conteúdos, mas também facilitar as experiências e desenvolver as competências dos alunos. Por norma, quando se refere ao jogo há uma associação a diversão e prazer. O grande objectivo dos jogos educacionais é motivar e cativar a atenção dos alunos.

Em complemento ao estímulo da motivação, os jogos podem ser considerados muito úteis na obtenção de conhecimentos e capacidades práticas, assim como aumentar a percepção e incentivar o desenvolvimento de capacidades relacionadas com a resolução de problemas, aprovação de estratégias e aquisição de respostas inteligentes.

3.6.4 – Os Jogos Educativos e a experiência de fluxo

A abordagem mais corrente de jogos educativos tem tentado interligar as componentes educativas com as componentes lúdicas.

A experiência do fluxo foi introduzida por Mihaly Csikszentmihalyi e significa a sensação que as pessoas sentem quando estão completamente envolvidas no que estão a fazer, ou seja, gostam da experiência e querem voltar a repetir (Csikszentmihalyi, 1982). Para que os alunos estejam envolvidos nos jogos, é preciso que eles estejam na presença deste fluxo. Este dará um sentido de prazer pelo que se está a fazer em que a satisfação apresentada irá proporcionar um estímulo para a repetição da tarefa.

Para Harlow (2004) a diversão que o aluno consegue através de um jogo pode ser dividida em duas fases: o processo e a recompensa. No processo conhece-se a metodologia a usar e os conteúdos e a recompensa é o benefício do jogo ou o sentimento de satisfação ou sucesso dos vencedores do processo.

O jogo em si mesmo pode ser dividido em três áreas: a que o jogador valoriza a recompensa ou aproveita o processo, a que o jogador valoriza a recompensa e aproveita o processo e as que o jogador não valoriza a recompensa nem aproveita o processo (HARLOW, 2004). Assim, existem duas opções para criar um jogo com valor educacional: criar uma situação onde o aluno irá aproveitar o processo e o valor da recompensa para a aprendizagem ou criar uma situação onde o jogador não irá gostar do processo, mas irá valorizar a recompensa.

3.6.5 – Vantagens na utilização do Jogo no ensino

Segundo Grando (2001), a inserção de jogos no contexto de ensino-aprendizagem implica algumas vantagens e desvantagens. De seguida apresentar-se-ão apenas as vantagens:

- fixar conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;
- introduzir e desenvolver conceitos difíceis de compreender;
- desenvolver estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);
- aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;
- dar significado a conceitos aparentemente incompreensíveis;
- promover a interdisciplinaridade;
- requerer a participação activa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;

- favorecer a socialização entre alunos e a consciencialização do trabalho em equipa;
- constituir um factor de motivação para os alunos;
- favorecer o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição saudável, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do prazer em aprender;
- possibilidade de utilizar os jogos para intensificar ou readquirir capacidades de que os alunos careçam. Apresenta deste modo muitas vantagens no trabalho com alunos de diferentes níveis;
- promover actividades com jogos que permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns lapsos de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos;

Conclui-se que a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais como cooperação, respeito mútuo, submissão às regras, senso de responsabilidade, sentido de justiça, iniciativa pessoal e de grupo, enriquecendo bastante o processo de ensino-aprendizagem.

*“We don’t stop playing because we grow old.
We grow old because we stop playing”.*
Oliver Wendell Holmes

4 – Fundamentação Metodológica

“A Educação Musical pretende criar na criança um despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida”.

(Sousa, 2003: 22)

A realidade da abordagem metodológica em Educação Musical em Portugal, durante o século XX, assenta nos modelos de alguns pedagogos tais como Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Wuytack e Schafer. O objectivo a que se propunham não era o de ensinar música, mas sim o de viver musicalmente a música, devendo a prática vir sempre antes da teoria, ou seja o aluno vivencia a música em primeiro lugar e só depois passa à teoria. As áreas programáticas a desenvolver dizem respeito à integração no meio sonoro, pulsação, ritmos, melodias, harmonia polifónica, notação e leitura musical (convencional e não convencional).

A maioria dos pedagogos parte do material familiar ao aluno, valorizando o material sonoro que ele já conhece anteriormente gerando uma associação entre este material e as novas ideias musicais a aprender.

Dalcroze e Orff dão grande importância à integração da música com outras formas de expressão, como a linguagem falada e a dança. Dão primazia à experiência vivida, tanto na voz como nos instrumentos, ao ritmo e expressão corporal, em que o movimento e o corpo são inseparáveis e integrados na realização musical. Promovem o desenvolvimento da improvisação, a partir da criação de melodias simples e ritmadas, através da voz, de sons ou percussão corporal e de instrumentos tradicionais, pedagógicos ou reciclados.

Todavia Murray Schafer e John Paynter sugerem um modo diferente de ensinar música baseiam-se na criatividade, através da ideia de exploração e utilização do som. Na sequência deste pensamento Keith Swanwick foi um dos autores que mais marcou a reflexão contemporânea sobre o ensino da música.

Todos os pedagogos são unânimes em dizer que a motivação, o prazer, bem como os aspectos lúdicos são considerados factores fundamentais na educação do aluno, na medida em que o aluno motivado irá realizar as suas tarefas com maior persistência, intensidade e por conseguinte com maior qualidade. Todos eles valorizam os processos de aprendizagem musical e não tanto aos resultados obtidos.

4.1 – Correntes Pedagógicas da Educação Musical

“Na Educação Musical pretende-se que a criança aprenda “música”: ritmo, melodia, os tempos, os compassos, a leitura de pautas e a técnica de tocar um instrumento. Há a transmissão de uma série de concepções que se pretende que a criança aprenda. O objectivo é a música”.

(Sousa, 2003:23)

Este ponto do trabalho dedica-se aos aspectos principais enfatizados por cada uma das metodologias anteriormente referidas, dando-se destaque aos pontos principais utilizados na implementação das actividades no projecto de estágio.

Emile Jaques Dalcroze (1865/1950)

Segundo Sousa (2003: 94/95) Dalcroze expõe uma metodologia baseada nas “actividades de ritmo, para a formação do ouvido e para a improvisação, incluindo a audição de um repertório de músicas clássicas e populares, tomando em consideração as idades dos alunos, as suas capacidades e o conteúdo das suas aprendizagens anteriores”. Para ele a audição seria a maior capacidade a exigir a um músico, onde o estudo do escutar educa a função auditiva, as faculdades analíticas, o instinto tonal e o senso harmónico, tentando levar à audição interior.

Este método baseia-se no estudo estruturado em três elementos: ritmo, movimentação e improvisação. Dalcroze pretendia que os alunos entrassem na estrutura rítmica de uma forma activa e participativa, recorrendo aos ritmos da movimentação do corpo de forma a viverem a dimensão temporal da música. É de opinião que o ritmo musical não se deve estudar de forma mecanizada e afastado da sensibilidade; o aluno deve experimentá-lo directamente, apelando à sensibilidade e estar emocionalmente envolvido. Seguindo o seu pensamento, independentemente do instrumento utilizado, deve-se interagir com a partitura, e não simplesmente reagir. É preciso haver sempre desafio, experimentação, criação, levando deste modo a uma prática que deverá proporcionar prazer. Deste modo evidencia partir-se primeiro da prática para só depois chegar à teoria.

Dalcroze desenvolveu um sistema que ficou conhecido como *Dalcroze Eurhythmics* que pretende criar, através do ritmo, uma corrente de comunicação rápida, frequente e

constante entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência física e corporal. Amado (1999) reforça a ideia de que a eurítmica de Dalcroze estuda todos os elementos da música através do movimento: usa o corpo como o primeiro instrumento musical e refere que é através deste que se produz som. Devido ao estudo conjunto do ritmo musical com o ritmo natural do corpo, a prática rítmica fortalece os sentidos métrico e rítmico, organiza as funções de tipo sensorial e nervoso, educa a imaginação e concilia as faculdades corporais com as espirituais.

A improvisação pressupõe conhecimentos musicais teóricos, o conhecimento da notação musical, a leitura à primeira vista e a interpretação. E a Euritmia é um meio para se alcançar a plena musicalidade.

Edgar Willems (1891/1978)

Segundo Sousa (2003) Willems explora as teorias de Dalcroze, avançando com novas ideias. Valoriza primordialmente o “ouvido musical”, sendo este considerado o ponto de partida da sua metodologia e a base essencial da musicalidade. Mais uma vez salienta a primazia do ouvido sobre a técnica instrumental.

No que respeita ao ritmo Willems dá grande importância aos “aspectos psicológicos da música como a sensorialidade, a afectividade e a inteligência auditiva”. (idem: 98). Sustenta a sua metodologia na relação existente da música com a psicologia, dando especial atenção à co-relação existente nas áreas da psicologia da pessoa, tais como a vida fisiológica, afectiva e mental, com os elementos fundamentais da música ritmo, melodia e harmonia. “Podemos estabelecer relações directas entre o ritmo e a vida fisiológica, a melodia e a afectividade, e entre a harmonia e a inteligência humana” (Willems, in Sousa 2003: 101).

De acordo com Sousa (2003) a concretização das actividades de comparação, de dedução, de análise, de síntese, de memória e imaginação auditiva, efectivam-se através da inteligência auditiva que utiliza a escrita e a leitura musical para transmitir o pensamento sonoro.

Zoltan Kodály (1882/1968)

Kodály adopta uma metodologia global, intuitiva em que não dissocia os diferentes aspectos da formação musical (canto, audição, leitura, escrita), mas interliga-os entre si. De acordo com Sousa (2003) dá também grande ênfase ao ritmo, partindo de exercícios rítmicos simples, e da audição interior. O sistema de Educação Musical de Kodály é

fundamentado na utilização da música folclórica, em que o trabalho melódico tem por base as canções populares. Defende ainda que na música, assim como na literatura e na linguagem, um país deve começar com a língua musical nativa, que para ele era a canção folclórica, e a partir desta ir expandindo até conseguir alcançar a compreensão da literatura musical universal.

Considera o canto como fundamento da cultura musical uma vez que a voz é o modo mais directo e pessoal de expressão em música. Este não constitui apenas um meio de expressão musical, mas também um auxiliar do desenvolvimento emocional e intelectual. Defende também que o canto deverá preceder e acompanhar o instrumento. A música e o canto devem ser ensinados de modo a que os alunos obtenham prazer nas experiências musicais realizadas e não como um mero exercício vulgar e fastidioso.

Carl Orff (1895/1982)

Segundo Sousa (2003: 108) a metodologia de Orff inicia-se por “imitações, evoluindo para exercícios de pergunta-resposta e para formas rondó, sempre com modelos e esquemas muito elementares, para depois passar à improvisação”. Começa com padrões rítmicos simples e vai progredindo até peças sonoras complexas para conjuntos de xilofones e outros instrumentos de percussão. Estes são designados por instrumental Orff e oferecem como atractivo uma técnica de fácil execução. Orff baseou a sua metodologia em actividades lúdicas como “cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir em qualquer objecto que esteja à mão” (idem: 108). Os poemas, rimas, provérbios, jogos, ostinatos, canções e danças usados como exemplos e como material básico podem ser tradicionais, folclóricos ou criações originais. Este material pode ser falado ou cantado e acompanhado com batimentos corporais e/ou instrumentais. É de opinião que o aluno deve vivenciar a música em primeiro lugar para só depois ler e escrever, da mesma maneira que normalmente se aprende a língua materna. Defende que no ensino da música a compreensão deve vir depois da experiência, considerando esta como a base do processo.

Orff considera música elementar a que não é abstracta, mas sim uma junção dos elementos da linguagem falada, ritmo, movimento, canção e dança, encontrando-se a improvisação no centro de tudo, onde todos são participantes e não apenas meros ouvintes. Esta é orientada e controlada mediante diversas propostas, em que os alunos aplicam criativamente os elementos que já foram trabalhados, utilizado o ostinato como um elemento importante na definição da forma na improvisação. Orff afirma que a

aprendizagem só faz sentido se houver alguma satisfação na realização da tarefa para o aluno, e que esta resulta da aplicação dos conhecimentos adquiridos para criar.

Jos Wuytack (1935)

Jos Wuytack foi discípulo de Carl Orff, sendo um dos grandes seguidores e divulgadores das suas ideias. A sua metodologia baseia-se numa série de princípios pedagógicos, destacando-se a totalidade, a actividade, a criatividade e a comunidade (Wuytack, 1993; Wuytack e Sills, 1994; Palheiros, 1998).

O princípio da **totalidade** refere-se ao modo como se estabelece a relação entre as partes e o todo dentro do processo de ensino e aprendizagem musical. Segundo Wuytack (2005: 5) “a música é uma totalidade entre três formas de expressão: verbal, musical e corporal”. Assim, a expressão verbal compreende o canto, a fala, a poesia e o folclore; e a expressão musical diz respeito a todos os elementos que envolvem a experiência musical; a expressão corporal é determinada pelo movimento, pelo gesto e pela dança. O conceito de totalidade deve ser aplicado nas aulas de Educação Musical tendo em conta que o conteúdo apresentado numa aula deve ser exposto de uma forma integral, compreendendo um início, um meio e um fim, envolvendo as três formas de expressão descritas anteriormente. Um dos objectivos principais numa aula de Educação Musical é o de executar a totalidade de uma peça musical, em que no final da aula poderá realizar-se um “concerto final” com tudo o que foi aprendido.

Outro princípio fundamental é a **actividade**. Esta é a base de toda a experiência musical, desenvolvendo capacidades de observação e atenção e estimulando e motivando o aluno a envolver-se e a participar activamente na aula de Educação Musical, sendo este aspecto fundamental no processo da aprendizagem musical (Wuytack, 1996).

A **criatividade** é importante para a realização de práticas musicais, podendo ser promovida nas actividades de improvisação, composição e interpretação (idem). O aluno deve ser convidado a criar e a improvisar através da sua voz, do seu corpo e dos instrumentos, de modo a poder comunicar através da música.

A **comunidade** é outro aspecto importante. Wuytack pretende que todos os alunos estejam envolvidos nas actividades musicais e que nenhum seja excluído: “ensinar tudo a todos é um princípio fundamental” (Wuytack, 1996: 57). Todos os alunos ao executarem música em conjunto, de acordo com as suas capacidades, contribuem para o grupo, podendo ajudar-se mutuamente e sentir-se parte integrante do mesmo. “A comunidade é

um meio privilegiado de experiências sociais e a actividade musical em grupo (cantar, tocar, dançar) contribui também para o desenvolvimento da sociabilidade” (Wuytack, 1996: 57).

Para além dos princípios descritos anteriormente, existem outros aspectos relevantes como: a adaptação, a emoção, o equilíbrio, a motricidade, a consciência, o movimento, o canto, a arte e a teoria.

Na **adaptação** Wuytack (1996) refere que esta pedagogia deve ser adaptada “a situações concretas de ensino/aprendizagem, aos espaços e materiais disponíveis, aos interesses e nível de desenvolvimento das crianças”. Sugere a utilização da voz e do próprio corpo da criança como principais ferramentas. Segundo Wuytack (2005: 5) “o professor não é um mero transmissor de conhecimentos; deve saber comunicar com os alunos o prazer de fazer música; adaptar os materiais à idade e à personalidade das crianças, às características do meio em que ensina.”

É necessário desenvolver não apenas os aspectos técnicos, o conhecimento dos elementos da música, mas também as **emoções** que ela proporciona. Segundo Wuytack (1996:57) “a alegria, a tristeza e outras emoções fazem parte da vida e também da música”. Esta desenvolve as emoções, as afeições, aspectos profundamente humanos, os quais devem ser trabalhados nas aulas, pois são também importantes para a compreensão do carácter da obra musical. O professor deverá transmitir aos alunos o prazer da realização musical, pois exerce sobre eles uma grande influência. Deve ser um facilitador da aprendizagem, bem como um actor, um bom comunicador e animador.

Segundo Wuytack (1996) o **canto** é uma expressão profunda do ser humano. A voz é o instrumento mais natural que todos possuem e deve ser ampla e regularmente utilizada nas aulas. Em primeiro lugar, estão a voz e o corpo, seguindo-se os instrumentos como uma extensão do corpo, tendo como função acompanhar e apoiar o canto, mas nunca substituí-lo. O desenvolvimento da formação vocal faz-se através de canções e exercícios em forma de jogo.

De acordo com Bourscheidt (2008) o sistema utilizado por Jos Wuytack denomina-se de Orff/Wuytack e é constituído por uma série de actividades e materiais musicais específicos que pressupõem a actividade musical activa, criativa e em comunidade. Essas actividades envolvem a apreciação musical (através da audição musical activa), a interpretação e a criação (pela improvisação, percussão corporal e dos instrumentos Orff).

De seguida são apresentadas algumas características deste sistema consideradas de interesse pedagógico para o ensino da música.

Neste sistema tudo tem início na **imitação**, sendo esta a técnica fundamental na aprendizagem da música. Wuytack defende que a aprendizagem rítmica e melódica surge através de actividades de imitação. Fernandes (2004) afirma que na concepção tradicional de educação, a imitação está associada a uma relação mecânica de ensino, que pressupõe que os modelos são reproduzidos tal como são apresentados aos alunos. Para Vygotsky (1993) a imitação vai para além da mera reprodução do modelo transmitido. Ele vê na imitação um processo dinâmico que auxilia a aprendizagem, desmistificando o aspecto mecânico que lhe é atribuído. A imitação é inerente ao processo de aprendizagem, como factor importante na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento do aluno. De acordo com Bourscheidt (2008) existem dois tipos de imitação: a rítmica que desenvolve o tempo, a memória, a atenção e a coordenação motora; e a imitação melódica, realizada através de actividades com a voz e os instrumentos desenvolvendo o sentido melódico e a memória musical.

O **treino rítmico** é muito importante no ensino da música, sendo o ritmo o primeiro aspecto a ser trabalhado e considerado como o elemento básico. A expressão verbal é, conjuntamente com o movimento corporal, uma das formas mais concretas para aprender o ritmo, utilizando “padrões verbais das diversas métricas rítmicas, por meio de recitação expressiva dos textos e canções” (Wuytack, in Bourscheidt, 2008:27). É sugerido pelo mesmo autor que o aluno deve ser incentivado “a conhecer o seu próprio corpo através da percussão corporal, estalando os dedos, batendo palmas e percutindo os joelhos e os pés” (idem: 28). De acordo com Palheiros (1999: 7) a percussão corporal “estimula a coordenação motora e permite atingir níveis de dificuldade elevados”. O sistema, de acordo com Bourscheidt (2008), privilegia a utilização de ostinatos (rítmicos, melódicos ou harmónicos) como forma de facilitar a aprendizagem rítmica. Conforme Palheiros (1999), do ponto vista pedagógico, a utilização de ostinatos proporciona ao aluno grandes benefícios, a saber:

“A técnica de ostinatos tem vantagens interessantes, a nível pedagógico: é uma técnica fácil, com resultados imediatos; a repetição apoia o treino; desenvolve o sentido da forma; ajuda a memória; permite ouvir as outras vozes enquanto se interpreta; facilita a improvisação. A técnica do ostinato pode utilizar-se em sobreposição ou como acompanhamento de textos e de canções, sob várias formas: verbal, vocal, instrumental, corporal.”

Palheiros, Graça (1999: 07)

Para Wuytack (1993) o ensino da música não pode estar limitado ao desenvolvimento de capacidades e competências práticas, como a percepção, a prática, a imitação e a criação, devendo-se ter em conta também a aquisição de elementos cognitivos, pois a notação também é importante. O ensino desta deve ser realizado de uma forma

lúdica, através de jogos e da associação das figuras rítmicas às imagens concretas, que sem dúvida nenhuma, facilitam a leitura.

No **ensino da harmonia e a utilização do instrumental Orff** Wuytack é de opinião que depois da aprendizagem do ritmo e da melodia deverá vir a harmonia. Esta poderá ser realizada por meio dos instrumentos Orff ou ainda através da voz, da percussão corporal, da improvisação, da expressão verbal e da expressão corporal, sobrepondo elementos diversos em todos esses níveis, de acordo com Bourscheidt (2008: 30). Salienta ainda que “o grande interesse pedagógico na utilização dos instrumentos Orff reside na possibilidade de exploração imediata do som” (idem: 32) e que este instrumental tem ainda a facilidade de se adaptar a qualquer faixa etária ou nível de desenvolvimento musical dos alunos.

A **improvisação** neste sistema é proposta como uma metodologia individual ou de grupo, favorecendo a expressividade e a individualidade do aluno, contribuindo para o desenvolvimento da sua criatividade. Segundo Wuytack (1993: 07) o professor deverá ter como tarefa “participar, sugerir, ajudar e encorajar”.

Segundo Wuytack (1996: 40) a **Audição Musical** “deve fazer parte integrante da Educação Musical”. Esta é a razão da existência da música e está implícita em todas as actividades musicais, contribuindo indubitavelmente para o desenvolvimento musical do indivíduo. Para ele é importante ensinar os alunos a cantar, a tocar e a dançar, mas não menos importante à ensiná-los a saber escutar. Para tal é indispensável uma aprendizagem. O pedagogo refere ainda que a audição está baseada na percepção e na memória e como tal, é essencial desenvolver a memória musical, indispensável para a escuta e a compreensão da totalidade de uma peça/obra musical.

Segundo Wuytack e Pallheiros (1995: 11) as finalidades da audição musical são:

- Desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- Desenvolver um pensamento musical, indispensável à compreensão e apreciação da música;
- Apoiar o desenvolvimento de competências específicas pertencentes à prática musical, como a execução/interpretação e a criação/composição;
- Promover a aquisição de conceitos referentes a elementos da música;
- Desenvolver a audição interior e a memória musical;
- Desenvolver as emoções e o sentido estético;
- Estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas;

- Promover a aquisição de uma cultura musical numa perspectiva multi-cultural, dando especial atenção ao conhecimento do património musical português;
- Estimular o conhecimento das fontes de produção musical, principalmente, os timbres dos instrumentos;
- Proporcionar a audição de música “ao vivo” (concertos de orquestras, bandas, grupos de música popular) levando a um conhecimento do meio musical circundante.

A audição musical deverá ser realizada de uma maneira activa, implicando uma envolvimento (física e mental) dos alunos na música; ao ouvir compreendem o que se está a passar na música, conseguindo deste modo apreciá-la.

Na actualidade existe uma enorme facilidade no acesso à música gravada, abrangendo várias manifestações de épocas e culturas bastante distintas, como o canto gregoriano, o jazz ou música tradicional, dando deste modo incalculáveis possibilidades de escolha de músicas. Assim, segundo Wuytack e Pallheiros (1995: 11), o professor tem um papel importante na orientação dos gostos musicais dos alunos:

“Cabe ao professor a tarefa de orientar os alunos na audição, tendo em conta: por um lado, o grau de desenvolvimento musical e psicológico dos alunos, as preferências deles, o meio cultural e musical em que estão inseridos; por outro lado, as suas próprias preferências musicais, pois o interesse e o entusiasmo do professor por uma determinada obra levará, sem dúvida, a um maior empenhamento no seu ensino e, conseqüentemente, a uma melhor apreciação da música, por parte dos alunos.”

Wuytack e Pallheiros (1995: 11)

Shinichi Suzuki (1898/1998)

De acordo com Sousa (2000) os princípios fundamentais desta metodologia baseiam-se na aprendizagem da música através da audição, da repetição e da imitação. A repetição é estimulada pelo professor com o objectivo de desenvolver as aptidões musicais pela prática. O trabalho realizado em grupo é um factor muito importante para o desenvolvimento musical e artístico do aluno.

Justine Ward (1879/1975)

Segundo Sousa (2003: 103), Ward tem como base metodológica o canto coral, em que “a formação musical é adquirida através de uma didáctica prática voltada para a voz, estudando o ritmo, a altura, a dinâmica, a emissão, a palavra cantada, etc...”, baseando-se na metodologia de Dalcroze, nomeadamente nos seus princípios rítmicos. Esta metodologia tem como principal objectivo proporcionar uma educação musical sólida e

viva a todas as crianças, dando especial importância à expressão livre e criativa. A variedade de exercícios é adaptada às capacidades dos alunos, estimulando assim a sua atenção e interesse para a sua realização.

Pierre van Hauwe (1920/2009)

Para Pierre van Hauwe (in Rodrigues 1999: 19) “o mais importante é oferecer à criança uma vivência musical que coordene todos os elementos constituintes da música segundo uma forma “tutti-fruti”. Não se deve implementar apenas um elemento, como por exemplo o canto, ou simplesmente os instrumentos, “mas sim harmonizar num todo coerente, componentes activos como o ritmo, a melodia, a harmonia e a improvisação”. Refere ainda que o ritmo é o princípio de tudo e que a partir dele vem a improvisação seguida da melodia. A aprendizagem musical deve iniciar-se com o primeiro instrumento que cada um dispõe, o corpo, sugerindo também uma prática musical em grupo. De acordo com o mesmo autor “pode-se aprender a sentir a música quando se faz música” (idem), ou seja, quando a criança é solicitada a participar na música de uma forma activa, onde lhe é permitido agir, ela abandona a sua atitude passiva, conquistando assim o seu sentimento para a música. Sempre que faz música “não há que criar ansiedade mas sim felicidade” ou seja, “devemos fazer música com as crianças para as tornar felizes” (idem :21).

Pierre van Hauwe (in Rodrigues 1999: 20) é um defensor da música tradicional portuguesa, dizendo que “a música tradicional é o carácter do seu povo e o centro do seu sentimento.”

Edwing Gordon (1927)

Segundo Sousa (2003: 114/115) Gordon procura com a sua metodologia que o ensino da música tenha uma didáctica puerocêntrica, em que o professor “deverá criar estratégias programáticas e metodológicas para que o aluno aprenda música por si, em função das suas capacidades de aprendizagem.” De acordo com o mesmo autor (idem: 115) as bases psicopedagógicas da metodologia de Gordon assentam nos pressupostos de que todos os alunos são capazes de aprender música; de que aprender é um processo e ensinar é uma arte; e de que o professor deve dar mais atenção às diferenças e necessidades individuais dos alunos, dando especial relevância ao potencial de cada um. Quando se lhes ensina a escutar e a executar música a programática dá aos alunos as bases para a compreensão do que estão a aprender. Na sua aplicação prática, uma programática de

aprendizagem musical, é referida como uma série de sequências de aprendizagem da música. Esta deve ser ensinada através do ouvido para que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente treinados para a executar. Devem aprender a *audiar* (termo criado por Gordon) de modo eficaz, passando por todos os tipos e estádios de *audiation*, para obterem bons resultados. A base do seu método é *audiation* de música convencional, como “uma forma de apreciação e compreensão da música” (idem: 116), referindo que esta está para a música como o pensamento está para a fala, em que se *audiam* padrões rítmicos e tonais (logografismos), mas pensa-se em alturas e durações individuais dos sons (o alfabeto musical). “O som em si não é música. O som só se converte em música através da *audiation*, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado” (idem). Os alunos só conseguem ouvir e executar com compreensão do repertório musical quando aprendem a escutar e a identificar padrões na música. Os alunos conseguem atribuir um significado à música quando são capazes de tocar música e, por conseguinte, também de compor a sua própria música. “Pode-se *audiar* enquanto se escuta, evoca, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música”. (Idem) .

Murray Schafer (1933)

Segundo Sousa (2003) o método de Schafer tem como objectivo a criação e exploração de novas sonoridades, no qual procura estabelecer a harmonia do homem com o contexto sonoro em que vive. Schafer defende que um dos principais factores para a formação integral da personalidade humana é a música, e que esta contém características peculiares de estimulação do desenvolvimento da criatividade. De acordo com o mesmo autor (idem: 120) a música é usada como um meio para desenvolver capacidades perceptivas e cognitivas, expressivas e criativas, promover a sociabilidade, a cooperação e estimular valores estéticos. O constante estímulo da curiosidade do aluno em experimentar novas situações sonoras e usufruir desse prazer é o objectivo da sua metodologia (idem).

Schafer (1991: 33) salienta que “é necessário experimentar e ver os nossos gostos musicais, e desenvolvê-los, para mudar” e que a aprendizagem deverá ocorrer por meio de investigações sonoras, da sua experimentação empírica e da análise dos resultados obtidos. Segundo Sousa (2003) o professor deverá motivar e estimular as experimentações e descobertas realizadas pelos alunos e, para além disso, deverá recorrer também à sonorização de histórias, de desenhos, de fotografias da natureza, de animais, de acções e de expressões humanas.

Schaffer defende que através de uma mesma fonte sonora podemos obter várias sonoridades. Por exemplo, de uma panela poderão obter-se vários sons, dependendo da forma como a exploramos, ou seja, percutindo-a, raspando-a, etc. Estes, poderão ser mais estimulantes do que os de um instrumento convencional ou até mesmo de uma orquestra. Schaffer (in Sousa 2003: 121) refere que “estes instrumentos mais não são, porém, do que objectos comuns, improvisados ou construídos pela própria criança, que para além de produzirem sons diferentes dos habituais possuem ainda a vantagem da relação afectiva própria de quem os criou”.

Para Schafer (1991: 53) toda a actividade é improvisação, criação contínua: “a verdadeira improvisação é uma pesquisa formal sem fim, e é por isso que estamos errados ao esperar sempre uma execução perfeita numa improvisação. A sua utilidade está na habilidade de transformar, nada mais.”

John Paynter (1931/2010)

Paynter (1972) deu especial importância à aprendizagem activa e ao desenvolvimento de conceitos a partir da criatividade. Defende que se deve estimular os alunos para a exploração dos sons e o desenvolvimento de pequenas peças musicais por eles próprios, através de um processo de composição experimental, a partir da improvisação, progredindo até à consolidação de ideias com uma determinada forma.

Paynter (1997: 18) refere que a composição é forma mais correcta “para os alunos desenvolverem o julgamento musical e compreenderem a noção do ‘pensar’ musicalmente”. Paynter (1972) menciona que é importante que os alunos ouçam música de compositores contemporâneos, os quais utilizam novas técnicas de exploração de sons, de forma a incentivá-los para a sua própria criação musical; que trabalhem em grupos e que criem composições, inventando a sua própria técnica de execução. Recomenda como princípio fundamental, a imaginação, a exploração das capacidades individuais (através da desinibição, da “provocação” criativa, da improvisação, etc.) e a utilização de materiais que estejam à nossa disposição. Este autor sugere estas abordagens, pois para si a improvisação e a composição contribuem para o desenvolvimento de toda técnica criativa e interpretativa. Como elementos fundamentais da sua teoria, Paynter (1982: 95) defende que “a música não pode ser apreendida por uma contemplação passiva: requer comprometimento, escolha, preferência e decisão”.

Após uma análise pormenorizada das diferentes metodologias do ensino da Educação Musical, aquando da elaboração das planificações para o projecto de estágio,

optou-se por não ser dada especial atenção a nenhuma delas em particular, mas aproveitou-se o conhecimento das mesmas, aplicando-as consoante se iam adequando às actividades programadas ou quando se achasse pertinente.

4.2 – Utilização de Instrumentos não convencionais

A exploração sonora de diferentes objectos transformados em instrumentos não convencionais, com novas sonoridades, é referida por vários autores como meio de desenvolvimento da criatividade dos alunos, entre eles: Schafer (1991), Paynter (1997), cujas teorias foram descritas no ponto anterior, e também Brito (2003), Swanwick (2003).

Chiqueto (2008/2009) no Projecto “Sons Alternativos na Educação Musical Escolar” descreve uma experiência com instrumentos não convencionais. Este projecto teve como objectivo trabalhar a música de uma forma mais simplificada e atractiva, inspirado nos grupos e artistas contemporâneos que utilizam objectos e materiais diversos nas suas criações musicais. A autora defende que as aulas de música com sons alternativos beneficiam a expressão viva, criativa e o prazer na execução musical colectiva e individual. Valorizando a música como uma forma de expressão, está a desenvolver-se o sentido crítico, o que contribui para a construção de uma valorização da arte e do ser humano. A autora (idem: 04) define “sons alternativos” como “todo e qualquer som produzido ou propagado por objectos do quotidiano, pelo corpo e pela natureza, que ampliam as possibilidades de expressão musical para além dos sons de instrumentos musicais já existentes”. Tendo como base a ideia de poder utilizar os sons presentes no quotidiano como elementos educativos, passou também à adaptação de materiais do dia-a-dia como recursos para o desenvolvimento da sensibilidade, prática e expressão musical.

A autora conclui que “através de práticas musicais com elementos diversificados, os alunos puderam ampliar a sua capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva” relativamente ao uso da linguagem musical, promovendo o desenvolvimento de outras capacidades, tais como: “expressar-se por meio do próprio corpo, ouvir com atenção, produzir ideias e acções próprias, desenvolver a percepção dos diferentes modos de fazer música”, valorizando deste modo a função social da música nos diferentes contextos (idem: 16)

Brito (2003) refere que na exploração dos instrumentos não convencionais é estimulante juntar todos os instrumentos, ouvir cada um e analisar as suas sonoridades

específicas. Deste modo pode-se analisar quais as suas potencialidades: para produzir sons curtos/longos, variar a intensidade, se são graves/agudos, se podem ser afinados ou se produzem apenas ruídos. De acordo com o mesmo autor, torna-se importante poder fazer música com estes instrumentos, praticar jogos de improvisação, arranjos para canções conhecidas, dando sentido e significado “a todo o processo que transforma materiais variados em meios para a expressão musical” (idem: 84).

Variados grupos de percussão como Stomp, Oficina dos Malucos, Crassh, Be-dom, utilizam actualmente materiais variados como instrumentos musicais na execução das suas *performances* musicais. Criam sons com o corpo, tubos, latas, bolas, painéis, baldes, cabos de vassoura, etc., uma vez que a variedade dos sons que podem ser produzidos, nos diferentes materiais, associada à infinita criatividade do homem, podem resultar em excelentes peças musicais com sonoridades diferentes.

CAPÍTULO II – IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO DE ESTÁGIO

“A partilha estética da música pode ser conseguida através do envolvimento pelas actividades de composição, audição e interpretação e, deste modo, obter-se a interacção humana que é essencial para a amizade entre os alunos e para o desenvolvimento pessoal e social, no seu todo”.

Swanwick (in Costa 2010: 79)

Tendo por base as Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação (2001), analisadas anteriormente, e depois do conhecimento de todos os pressupostos pretendidos pelo professor cooperante, decidiu-se pelo estudo exaustivo de como concretizá-los.

Para iniciar, optou-se por uma análise da Comunidade Escolar e do meio envolvente à Escola Pedro Teixeira, certificando-se das condições logísticas desta Escola, de um estudo do contexto escolar dos alunos, bem como das condições do meio envolvente e das iniciativas culturais existentes no Concelho.

O facto de se ter presenciado uma aula dada pelo professor cooperante, permitiu que se ficasse com uma percepção das capacidades e dificuldades dos alunos, para que se pudesse escolher e seleccionar actividades e estratégias a implementar no projecto de estágio.

As actividades a desenvolver neste projecto de estágio tiveram por base os módulos escolhidos: “Melodias e Arranjos” e “Sons e Sentidos”, tendo o cuidado de não haver uma separação de conteúdos, mas sim de os interligar, seleccionando actividades compatíveis e motivadoras, permitindo aos alunos uma vivência directa, imediata e presencial.

Foram analisadas várias teorias e metodologias defendidas por diversos psicólogos e pedagogos para a fundamentação deste projecto de estágio. No entanto procurou-se, mais do que seguir apenas uma metodologia, escolher e implementar as mais adequadas às actividades pretendidas. Assim, as actividades a desenvolver tiveram como base os três grandes domínios da prática musical: Composição, Audição e Interpretação, privilegiando a interpretação vocal, instrumental, apreciação auditiva, improvisação, exploração sonora e criação musical. Estas actividades tiveram como objectivo facilitar a aprendizagem, a

comunicação e o bom relacionamento entre alunos/alunos e alunos/professor estagiário, criando deste modo uma estratégia de motivação.

1 – Objectivos e Competências Específicas

Em virtude da análise realizada por cada professor estagiário (Margarida Silva e Mário Barreiros) a cada turno da turma, chegou-se à conclusão que ambos apresentavam características muito semelhantes, o que permitiu definir os mesmos objectivos e competências específicas, indo ao encontro do pressuposto sugerido pelo professor cooperante.

Objectivos definidos:

- Vivenciar a música através das diferentes actividades dinamizadas ao longo do estágio;
- Envolver todos os alunos da turma na realização do projecto (incluindo os que não frequentam as aulas de Educação Musical porque se encontram no ensino articulado na Academia de Música de Cantanhede);
- Proporcionar aos participantes, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sociabilidade numa permanente interacção com os outros;
- Promover a integração conjunta dos alunos ao nível do desenvolvimento pessoal/social, no sentido de fazer música em conjunto e numa apresentação de um espectáculo final a toda a Comunidade Escolar, tendo em vista o interesse artístico e pedagógico.

As competências específicas desenvolvidas, neste projecto de estágio, apresentam-se em torno de quatro organizadores:

❖ Interpretação e Comunicação

- Executar diferentes ritmos a vários níveis corporais e com diferentes instrumentos convencionais e não convencionais;
- Propor diferentes tipos de interpretações e arranjos para uma mesma peça musical;
- Executar peças musicais com percussão corporal, voz, flauta, guitarra, cavaquinho, bateria, instrumental Orff e utensílios de cozinha, de diferentes géneros, estilos e tipologias musicais;

- Executar peças musicais com utensílios de cozinha de acordo com o acompanhamento da orquestração;
- Ensaiar e apresentar publicamente as peças musicais seleccionadas pelos alunos da turma.

❖ **Criação e Experimentação**

- Seleccionar, utilizar, combinar e manipular sons, elementos musicais e recursos apropriados para compor e arranjar músicas com estilos diferenciados para fins específicos;
- Improvisar melodias e acompanhamentos utilizando diferentes instrumentos.
- Apresentar e gravar os arranjos criados e as criações de grupo em suporte áudio e vídeo para aperfeiçoamento e avaliação;

❖ **Percepção Sonora e Musical**

- Identificar a forma e a estrutura de uma peça musical;
- Identificar fontes sonoras através do seu timbre;
- Acrescentar ritmos numa música.

❖ **Culturas Musicais nos Contextos**

- Descrever e comparar diferentes tipologias musicais, estilos e géneros, na sua relação com os diferentes contextos e temporalidades passadas e presentes.

O projecto de estágio articulou-se em diversas fases: elaboração, definição de objectivos e competências a adquirir e concretização das actividades práticas, decorrentes do estágio curricular. Destes aspectos elaborou-se um cronograma que a seguir se descreve:

- **Aula observada dada pelo professor cooperante** - permitiu uma percepção das capacidades e dificuldades dos alunos, seleccionando actividades/estratégias a implementar.
- **Caracterização do Meio, da Escola e da Turma** – analisaram-se todos estes itens tendo em conta a especificidade dos alunos e o conhecimento do meio envolvente.

- **Reuniões com o Professor Cooperante** – serviram para concertar estratégias e fazer um ponto de situação do desenrolar das actividades.
- **Planificação de Actividades** – foram elaboradas as planificações, por ambos os professores estagiários, de acordo com a Planificação Anual, seguindo as exigências do professor cooperante.
- **Aulas leccionadas** - foram ministradas nove aulas pela professora estagiária, Margarida Silva, duas das quais assistidas pela orientadora de estágio.
- **Aulas observadas do colega de estágio** – houve a preocupação, da parte da professora estagiária, em acompanhar também todas as aulas leccionadas pelo colega, a fim de haver uma concertação de estratégias.
- **Reuniões de Conselho Turma** – Foi feita a avaliação sumativa dos alunos nos dois períodos lectivos finais (Anexo I - fichas de registo de avaliação de final de período).
- **Actividade de Intervenção Extra-Curricular** – compreendeu três ensaios com todos os elementos da turma e uma apresentação musical no Concerto de Final de Ano lectivo.

2 – Cronograma das actividades desenvolvidas

		2º PERÍODO																3º PERÍODO										
		Janeiro				Fevereiro				Março					Abril				Maio				Junho					
		5	12	19	26	2	9	16	23	2	9	16	23	30	6	13	20	27	4	11	18	25	1	8	13	15	20	22
Aulas Observadas do Professor Cooperante																												
Caracterização do Meio, da Escola e da Turma																												
Reuniões com o Professor Cooperante																												
Planificação de Actividades																												
Aulas leccionadas																												
Aulas observadas do colega de estágio																												
Reuniões de Conselho Turma																												
Aulas assistidas pela orientadora																												
Actividade de Intervenção Extra-Curricular	Ensaios Extra aula																											
	Concerto Final																											

Tabela – 7 – Cronograma das actividades desenvolvidas

3 – Implementação das Actividades Curriculares

“A oportunidade de tocar música de que se gosta e tornar esses “sonhos” realidade, torna a música não apenas acessível, mas também apetecível e recompensadora, sendo notório nas expressões e atitudes dos alunos, que as emoções são de celebração pelo trabalho realizado.”

(Green, 2002)

A ideia de Green serviu de base para se passar à realização das actividades programadas no projecto de estágio.

Para o primeiro contacto com os alunos da turma, que naturalmente teria de se iniciar com a apresentação individual, nada melhor do que fazê-lo de uma forma criativa através de um jogo. Esta estratégia serviu de motivação aos alunos para poderem fazer a sua apresentação, de forma livre e espontânea, começando logo a trabalhar o ritmo a vários níveis corporais. Criou-se com esta estratégia um clima favorável entre professores estagiários e alunos, proporcionando deste modo uma boa motivação, bem como um bom entrosamento entre todos e uma óptima disposição para a realização das actividades seguintes. Com o bom ambiente criado, foi fácil passar à aprendizagem da canção: “Um, dois, três”, também esta explorada em forma de jogo, recorrendo-se à metodologia da imitação para a aprendizagem vocal e instrumental. O facto de ser de fácil execução levou a que os alunos aderissem com entusiasmo. Esta escolha teve como objectivo principal dar a oportunidade a todos os alunos de poderem tocar a melodia da canção na flauta, com alguma facilidade e assim estarem motivados para a realização do jogo. Os alunos aderiram com grande entusiasmo e motivação, tentando realizar as actividades propostas com grande empenho, de forma a não se enganarem e demonstrarem as suas capacidades. Esta actividade permitiu fazer uma primeira abordagem vocal/instrumental com os alunos, também como estratégia de motivação para a aprendizagem musical, possibilitando à professora estagiária fazer uma avaliação diagnóstica das competências vocais e instrumentais, apercebendo-se da dificuldade de uns e de uma maior facilidade de outros.

No decorrer de todas as actividades implementadas, e como forma de motivação para a aprendizagem dos conteúdos musicais, foi usada uma grande diversidade de instrumentos convencionais: flauta, instrumental Orff, guitarras acústicas e eléctricas, cavaquinho, bateria, teclado e violino; e não convencionais: utensílios de cozinha (panelas, formas para bolos, colheres de metal e de madeira), baldes e bidões. A técnica usada na aprendizagem dos diferentes instrumentos foi baseada na imitação de modelos pré-estabelecidos pela professora estagiária, em que cada instrumento teve uma abordagem inicial às técnicas de manuseamento, assim como a exercícios básicos. Os alunos observavam a professora e em seguida imitavam-na. A postura corporal e o posicionamento das mãos foram factores de particular atenção. Para tal, foi necessária uma preparação cuidada e um desenvolvimento de competências que proporcionaram aos alunos a formação de uma base sólida, para evoluir e superar as dificuldades técnicas.

A bateria foi o instrumento decisivo no acompanhamento das canções utilizadas, uma vez que sobre ela recaiu a parte rítmica fundamental. Este instrumento envolve toda uma complexidade rítmica, uma vez que cada parte do corpo do aluno está destinada a uma função específica, executando vários ritmos em simultâneo.

Tendo em conta que o tempo para a implementação das actividades era limitado, recorreu-se ao uso do *PowerPoint*, entendido como um meio estratégico de motivação dos alunos para o ensino-aprendizagem, criando na sua projecção a oportunidade da intervenção dos mesmos. Assim, foram criados pelos professores estagiários dois *PowerPoints* para a introdução dos módulos a explorar: “Melodias e Arranjos” e “Sons e Sentidos”. Na elaboração dos mesmos foram usadas imagens atractivas, gráficos que resumissem os conteúdos (por vezes utilizados em forma de jogo, nomeadamente na identificação auditiva) e vídeos, onde foi possível visualizar as *performances* apresentadas pelos diferentes grupos seleccionados. Tomou-se também em consideração a apresentação de alguns grupos que usavam instrumentos não convencionais, a serem trabalhados em actividades seguintes. Poderiam ter sido escolhidos outros exemplos de músicas, mas considerou-se que os seleccionados seriam os mais pertinentes, uma vez que simultaneamente iam ao encontro dos conteúdos a abordar e estavam mais próximos da faixa etária do público-alvo e do meio envolvente, tendo-se tido a preocupação de escolher alguns grupos musicais do concelho que lhes fossem mais familiares. Estes *PowerPoints* tiveram como objectivo inspirar os alunos para a Criação Musical.

De modo a interligar os dois módulos explorados - “Melodias e Arranjos” e “Sons e Sentidos” - foi criado um arranjo original para a canção “Menina estás à janela”. Este teve

por base a experiência adquirida na criação de um arranjo para a canção “Um Dois, Três” e um ritmo criado pela turma com a selecção e exploração de instrumentos não convencionais.

Tendo em conta as teorias e experiências estudadas, e levando em consideração a sugestão do professor cooperante, achou-se pertinente usar também instrumentos não convencionais, pois poderia ser uma experiência bastante enriquecedora e poderia servir de incentivo e motivação para as actividades a realizar.

Para a exploração dos instrumentos não convencionais, foi seleccionada uma música intitulada: “Cuisi-Reggae” com acompanhamento instrumental em suporte de CD, motivador para os alunos. Foi criada pela professora estagiária, Margarida Silva, uma prosódia rítmica para facilitar a sua aprendizagem. A exploração desta música foi levada a cabo em três fases: níveis corporais, instrumentos de percussão Orff e selecção/exploração dos instrumentos não convencionais (utensílios de cozinha), trazidos pelos alunos. Para uma maior motivação, foi sugerida pela professora estagiária a dramatização da confecção de um bolo, à qual os alunos aderiram sem hesitação, por acharem esta actividade diferente e divertida. No fim de distribuído um avental por cada aluno e um “chapéu” de pasteleiro ao que iria improvisar essa função, estava criado o ambiente ideal para a criação sonora da cena. Os alunos sentiram-se de tal forma envolvidos nesse papel, que os próprios ritmos e timbres criados pareciam reais. Desta forma foi concretizado o objectivo pretendido: a introdução para a interpretação da música “Cuisi- Reggae”. Sem se aperceberem criaram o verdadeiro apetite para degustar um bolo real, que apareceu de surpresa no final da execução da música, trazido pela mão do aluno que desempenhou a função de pasteleiro e que tinha sido previamente confeccionado pela professora. Durante a degustação do bolo foi observada a gravação em vídeo efectuada no decorrer da interpretação da actividade, tendo esta culminado com a sua análise crítica.

A fase final do projecto de estágio compreendeu, por parte dos alunos do segundo turno da turma, a concepção de uma forma criativa e original para a canção “Menina estás à janela”. Foi pedido aos alunos que se empenhassem ao máximo na aplicação de todos os conhecimentos adquiridos nas actividades anteriores, para que daqui pudesse resultar algo bastante satisfatório e gratificante para todos. E assim foi. Os alunos entusiasmaram-se e empenharam-se, dando ideias para o resultado final do arranjo da música: ao nível formal, rítmico, melódico e harmónico. Também foram importantes na escolha dos instrumentos e timbres a utilizar, na medida em que se utilizaram instrumentos convencionais: flautas, violinos, guitarras acústicas, guitarra eléctrica, cavaquinho, teclado e bateria; e não

convencionais: utensílios de cozinha (panelas, formas para bolos, colheres de metal e de madeira) baldes e bidões, conforme citado anteriormente. No desenvolvimento destas actividades esteve sempre presente uma preocupação em seleccionar objectos que não colocassem em perigo a integridade física dos intervenientes. Depois de ouvidas todas as entusiásticas sugestões/opiniões, foi escolhida a seguinte forma para a canção “Menina estás à janela”: introdução instrumental, parte vocal (com todo o acompanhamento instrumental, bateria e violino), ritmo criado (executado nos instrumentos não convencionais), terminando com todos os instrumentos convencionais e não convencionais e vozes.

Retratou-se aqui toda a essência deste projecto de estágio, tendo como fio condutor fundamental o encadeamento e a articulação entre todas as actividades desenvolvidas.

Foi gratificante e motivador sentir o empenho e entusiasmo dos alunos na execução de todas as tarefas propostas, tendo sido plenamente alcançados os objectivos delineados.

4 – Actividade de Intervenção Extra-Curricular

Paralelamente às actividades lectivas, na perspectiva da valorização da música no contexto da Comunidade Educativa, foi pensada uma actividade extracurricular assente no aproveitamento, exploração e valorização das actividades desenvolvidas no decorrer das aulas. Simultaneamente desenvolveu-se um processo de sensibilização dos alunos integrados no ensino articulado, na Academia de Música de Cantanhede, potenciando os níveis de destreza mais evoluídos, colocando-os ao serviço do projecto inicial, na perspectiva da interligação curricular e extracurricular. Pretendeu-se com esta actividade envolver todos os alunos da turma, não só os dois turnos, distribuídos pelos dois professores estagiários, mas também os restantes que se encontravam no regime articulado. Como os alunos referidos frequentavam as aulas de instrumento pensou-se em “convidá-los” a colaborarem nesta actividade; seriam eles duas violinistas, dois guitarristas, um percussionista e uma pianista. Em reunião com estes foi proposta a implementação deste desafio, a qual foi entusiasticamente aceite. Considerou-se ainda pertinente envolve-los nesta actividade para a tornar mais rica na diversidade e qualidade da execução instrumental, o que levaria também à motivação dos restantes alunos da turma. Os alunos convidados aderiram com grande entusiasmo e, no terceiro período, frequentaram algumas aulas de Educação Musical, integrando-se nos ensaios gerais da música a apresentar no Concerto Final.

Aproveitou-se todo o trabalho desenvolvido nas actividades curriculares do projecto de estágio, transportando-o para um contexto extracurricular, que culminou com uma apresentação a toda a Comunidade Escolar. Um dos objectivos desta actividade, associado à vivência musical e à troca de experiências entre competências (alunos regime normal/articulado), centrou-se numa apresentação performativa da interpretação da canção “Menina estás à Janela” que integrou o Espectáculo de Encerramento do Ano Lectivo, direccionado para toda a Comunidade Escolar.

Atendendo a que a forma escolhida para a música foi criada apenas pelo segundo turno da turma, tornou-se necessária a compatibilização de horários, em tempo extracurricular, entre professores estagiários e alunos (incluindo os do ensino articulado), por forma a calendarizar três ensaios. Estes serviram para delinear todos os aspectos e estratégias inerentes à apresentação no Concerto Final, permitindo uma maior segurança e consistência na sua interpretação.

A intervenção na Festa de Encerramento do Ano Lectivo, com a apresentação deste tema, foi o auge de todo o trabalho desenvolvido neste projecto de estágio. Salienta-se o empenho e motivação dos alunos e o agrado por todas as opções tomadas, tendo havido um amplo reconhecimento do público, manifestado nos efusivos aplausos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor é realmente um processo inacabado!...

O público-alvo é sem dúvida cada vez mais exigente e para nós um grande desafio, tendo sido bastante gratificante e enriquecedora a partilha de experiências, estratégias e conhecimentos, entre todos os intervenientes da Comunidade Escolar.

No decorrer do projecto de estágio foram estudadas, analisadas e aplicadas estratégias para alcançar um aspecto fundamental no processo de ensino aprendizagem: a Motivação. Esta serviu de motor para conseguir concretizar todos os objectivos propostos, inclusive o objectivo de um processo paralelo e activo na componente curricular e um caminho extracurricular com a finalidade de envolver todos os alunos da turma.

Foi estruturada uma actividade musical, resultante de um trabalho de criação por parte dos alunos, que reflectiu a interligação de todas as actividades desenvolvidas no projecto de estágio, com uma considerável variedade instrumental, incluindo instrumentos não convencionais, de modo a interligar os dois módulos explorados: “Melodias e Arranjos” e “Sons e Sentidos”. Toda esta envolvência dos alunos nas actividades performativas entre os ensaios, a imaginação do espectáculo, o estar em palco perante uma plateia, o sentir do pós espectáculo, foi sem dúvida muito motivador para todos.

A turma poderia ter apresentado outras actividades musicais na Festa de Encerramento do Ano Lectivo, mas em virtude da limitação de tempo imposta, achou-se que a actividade referida anteriormente seria a mais adequada, tendo em vista o interesse artístico e pedagógico, bem como a importância na demonstração dos objectivos propostos no projecto de estágio. Esta actividade contribuiu para uma aproximação bastante significativa com a Comunidade Educativa, valorizando assim as expressões.

As actividades desenvolvidas neste projecto de estágio poderiam ser ainda melhores se no Currículo do Ensino Básico a disciplina de Educação Musical contemplasse uma carga horária mais alargada.

Com este trabalho foi deixado um pequeno contributo na espiral do conhecimento, podendo servir de fermento para intervenções futuras.

Este projecto de estágio foi muito gratificante e enriquecedor, marcando mais uma etapa muito importante da minha vida, não só ao nível profissional, mas também na minha formação enquanto pessoa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. - *Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical* - In: *Cognição e Artes Musicais*, v.2, n.1. Curitiba: DeArtes UFPR, 2007.
- AMADO, Maria Luísa – *O prazer de ouvir música* - Lisboa: Ed. Caminhos da Educação, 1999.
- AUSTIN, J.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. Developing motivation. In: McPHERSON, G. E. (Ed.) - *The child as musician: a handbook of musical development* - Oxford University Press, 2006.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. - *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* - Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- BORUCHOVITCH, Evely e BZUNECK, José Aloyseo (orgs) - *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* - 1ª ed. Petrópolis: Vozes 2001.
- BORUCHOVITH, Evely - *Inteligência e motivação: perspectivas atuais* - In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. - *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOTELHO, LUIZ – *Jogos educacionais aplicados ao e-learning* consultado através de: http://www.elearningbrasil.com.br/news/artigos/artigo_48.asp, em Janeiro de 2004.
- BOURSCHEIDT, Luís - *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack* – Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Artes da UFPR (Universidade Federal do Paraná) Sistema de Bibliotecas Coordenação de Processos Técnicos - Curitiba, 2008.
- BRITO, Teca Alencar – *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança* - Editora Fundação Peirópolis, São Paulo. 2003.
- BZUNECK, José A. - *A motivação do aluno: aspectos introdutórios* - In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (Org) - *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* - 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BZUNECK, José A.- *A motivação dos alunos: aspectos introdutórios* - In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. - *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* - 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- Câmara Municipal de Cantanhede, consultado através de: http://www.cm-cantanhede.pt/xsite_cantanhede/CantanhedeOnline/home3/index.jsp, em 13/03/2011, 15 horas.
- CAMPBELL, Patricia Shehan e SCOTT-KASSNER, Carol - *Music in Childhood, From Preschool through the Elementary Grades* - Second Edition, Thomson Learning, 2002.
- CHIQUETO, Marcia Rosane – *Música na Educação Básica – Uma experiência com sons alternativos* – PDE – 2008/2009 – consultado através de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2563/1/ulfp035764_tm.pdf, em 18/09/2011, 12 horas.
- COSTA, Maria Manuela I. A. - *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick* - Dissertação de mestrado em educação - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2010.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. - *A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida quotidiana* - Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly – *Beyond Boredom and anxiety* – San Francisco, CA, 1975.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly – *The psychology of optimal experience* - Harper Collins, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly - *Towards a Psychology of optimal experience* - In Review of Personality and Social Psychology Beverly Hills, 1982.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais - Departamento de Educação Básica, Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- CUSTODERO, L A. - *Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical* - In: ILARI, Beatriz (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.
- DEB- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA - *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- DECI, E. L.; RYAN, R. - *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* - New York: Plenum Press, 1985.
- Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro
- Decreto-Lei nº 18/2011.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

- Despacho nº 14460/2008
- Despacho Normativo nº 1 /2005, de 5 de Janeiro.
- Despacho Normativo nº 12591/2006 de 16 de Julho.
- Despacho Normativo nº 18/2006, de 14 de Março.
- Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho.
- Despacho Normativo nº 5/2007, de 10 de Janeiro.
- Despacho Normativo nº 6 /2010, de 19 de Fevereiro.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. - *Schooling's influence on motivation and achievement*. In: DANZINGER, S.; WALFOLG, J. *Securing the future: investing in children from birth to college*. New York: Sage, 2000.
- FALCÃO, PAULA – *Criação e adaptação de jogos em T&D* - Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- FARIA, A. R. - *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget* - Ed. Ática, 3º edição, 1995.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo - *A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da História da Educação e do Ensino de Arte* - Série de Estudos, nº 17. Campo Grande: UCDB, 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães - *Caminhos da História ensinada* - 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira - *De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação* - São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri – *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática* – Revista EM PAUTA, v. 13, nº 21, 2002.
- FULLER, David - *The Performer as Composer* - in Brown, R.M. and Sadie, S. - *The New Grove Handbook in Music; Performance Practice: Music After 1600* - Macmillan Press, 1989.
- GAMBLE, Tom - *Imagination and Understanding in the Music Curriculum* - British Journal of Music Education, 1, 1, 1984.
- GANE, Patricia - *Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership?* - British Journal of Music Education, 13, 1996.
- GARDNER, H. - *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* - New York: Basic Books, 1985.

- GARDNER, H. – *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* - Trad. M. Veronense Porto Alegre: Artmed, 1993
- GODINHO, José Carlos - *Composição, Audição e Interpretação* Revista da APEM – DGIDC.
- GONÇALVES, C. - *Brincar - O despertar psicomotor* - Rio de Janeiro, Sprint, 1996.
- GORDON, Edwin E. – *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões* – Ed. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GRAHAM, S.; WEINER, B. - *Theories and principles of motivation* - In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. Handbook of educational Psychology. New York: S. & S. MacMillan, 1996.
- GRANDO, R. C. - *O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática* - Unicamp, 2001.
- GREEN, Lucy - *How popular musicians learn, a way ahead for music education* - London: Ashgate Press, 2002.
- GUIMARÃES, S.E.R. – *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação do instrumento* - 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- GUIMARÃES, S.E.R. – *Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula* – In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (Org) - *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* - 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HARLOW, D. - *Games as Educational Tool* – 2004 - consultado através de:
<http://musica.redinis.es/leeme/revista/fernandes08.pdf>, em 15/02/2010, 22 h.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-8.pdf>;
em 25/07/2011, 9 horas.
- KISHIMOTO, T.M. - *O JOGO - A criança e a educação o-* Tese de livre-docência. SãoPaulo: Faculdade de Educação da USP, 1992.
- KISHIMOTO, T.M. - *O jogo e a educação infantil* - SÃO PAULO: PIONEIRA, 1994.
- LBSE- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, consultado através de:
http://minedu.pt/np3content/?newsId=1224&fileName=lei_49_2005.pdf., em 26/06/2011, 20h 30m.

- LEONHARD, Charles and HOUSE, Robert – *Foundations and Principles of Music Education* - McGraw- Hill Book Company, 1959/1972.
- MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R.; LINNENBRINK, E. A. Motivation and achievement. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. - *The new handbook of research on music teaching and learning* - New York: Oxford University Press, 2002.
- MARTINI, M. L. - *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras* - Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- MATTA, Isabel – *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* – Universidade Aberta, Lisboa, 2001.
- McCORMICK, J.; McPHERSON, G. - *Expectancy-value motivation in the context of a music performance examination* - In: *Musicae Scientiae: the journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Special issue.* Liège: Escom, 2007.
- MILLS, Janet – *Music in the Primary School* - Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- NETO, E. R. - *Laboratório de matemática* - In: *Didáctica da Matemática* - São Paulo: Ática, 1992.
- O'NEILL, S. - *Youth music engagement in diverse contexts.* In: MAHONEY, J.; REED, L.; ECCLES, J. - *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs* - Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.
- O'NEILL, S. A.; McPHERSON, G. E. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Ed.). - *The science and psychology of musical performance: creative strategies for teaching and learning* - Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Orientação Curriculares para o 3º Ciclo do Ensino Básico – Música - Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, 2001.
- PALHEIROS, Graça - *Metodologias e investigação sobre o ensino do ritmo* - Revista de Educação Musical, Lisboa, n.103, p. 4-9.1999.
- PARO, Vitor Henrique “Qualidade de ensino: a contribuição dos pais”. São Paulo: Xamã, 2000.
- PASSERINO, L. M. - *Avaliação de jogos educativos computadorizados* - Taller Internacional de Software Educativo 98 – TISE' 98. Anais. Santiago, Chile, 1998.

- PAYNTER, J. - *Music in the Secondary School Curriculum* - Cambridge: Cambridge
- PAYNTER, J. - *Sound and Structure* - Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PAYNTER, J. - *Hear and now* – Universal Edition, Londres , 1972
- PAYNTER, J. - *The rights and wrongs of school music: a brief comment on Malcolm Ross' paper* - British Journal of Music Education, 14, 1997.
- PERRENOUD, Philippe – *10 novas competências para ensinar* - Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- PIAGET, Jean – *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento* – Rio de Janeiro: Zahar, 1976, prefácio.
- POLETTI, André – *O professor e a gestão do conhecimento – Profissão mestre* - São Paulo, p.22-23, Setembro 2002.
- Portaria 294/84
- Portaria 691/2009 de 25 de Junho
- PRESTON, Hamish. - Listening, appraising and composing - British Journal of Music Education, 11, 1, 1994.
- REGELSKI, Thomas - *Principles and Problems of Music Education* - New Jersey: Prentice-Hall, 1975.
- REIMER, Bennett. - *A Philosophy of Music Education* - New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.
- Revista APEM - Estudo comparativo de Metodologias de Educação Musical – Abordagens Temáticas – II - Paulo Ferreira Rodrigues - Associação Portuguesa de Educação Musical – nº 103, Outubro/Dezembro, 1999.
- RIZZI, L. e HAYDT, R. C. - *Actividades lúdicas na educação da criança* - Ed. Ática, 6º edição, Série Educação, 1997.
- RIZZO, G. - *O Método Natural de Alfabetização* - In: Alfabetização Natural. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alvez, 1988.
- SAINT-JAMES, Guillaume *Cuisik*, Éditions Fuzeau S.A., 2007.
- SCHAFER, M. - *O ouvido pensante* - S. Paulo: Ed. Univ. Est. Paulista, 1991.
- SILVA, L. (2008) - *A Educação Musical em Portugal* - Revista Electrónica de LEEME, nº 21, consultado através:

- SOUSA, Alberto B. - *Educação pela arte e artes na educação. Música e Artes Plásticas*, Volume 3, Coleção Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SOUSA, Maria do Rosário – *Metodologias do Ensino da Música para crianças* – 1ª Edição Gailivro, Gaia, 2000.
- SUTHERLAND, Peter – *O Desenvolvimento Cognitivo Actual – Epigénese e Desenvolvimento* - Lisboa, 1996.
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira e Suzigan, Maria Lucia Cruz - *A Educação Musical: um factor preponderante na construção do Ser* - Cadernos Brasileiros de Educação. São Paulo: Scipione, 1997.
- SUZIGAN, Geraldo de Oliveira e Suzigan, Maria Lucia Cruz – *Ensinando e Aprendendo* – Cadernos Brasileiros de Educação, 1986.
- SWANWICK, K - *Ensinar Música Musicalmente. Música como cultura: o espaço intermédio* - Conferência apresentada no Seminário Estudo Comparativo de Metodologias de Educação Musical – Abordagens Temáticas. International Journal of Music Education, 1999.
- SWANWICK, K. - *A basis for music education* - London: ROUTLEDGE, 1979.
- SWANWICK, K. - *Música, pensamiento y educación* - Madrid: Ediciones Morata, 2006.
- SWANWICK, K. - *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education* - London and New York: Routledge, 1994.
- TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach; ROLAND, Letícia Coelho; FABRE Marie-Christine Julie Mascarenhas; KONRATH Mary Lúcia Pedroso – *Jogos Educacionais* – Novas Tecnologias da Educação - CINTED-UFRGS, V. 2 Nº 1, Março, 2004.
- TAVARES, J. & Alcarão, I. - *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* - Coimbra: Almedina, 2002.
- TAVARES, José; Pereira, Anabela Sousa; Gomes, Ana Allen; Monteiro, Sara; Gomes, Alexandra – *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* - Porto Editora, Porto, 2007.

- TEIXEIRA, Monica.- *Afinal de onde vem estes Jogos?* - Revista jogos cooperativos, Barueri, edição 1, n.1, agosto 2001 consultado através:
http://www.jogoscooperativos.com.br/entendendoo_os_jogos.htm - em 22 abril. 2007.
- TSITSAROS, Christos - *Practicing at the elementary level* - In: LYKE, J.; ENOCH, Y.; HAYDON, G. Creative piano teaching. Champaign, III: Stipes Publishing, 1996.
- VIGOTSKY, L.S. - *Pensamento e Linguagem* - Tradução de J.L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- VILA, Magda e SANTANDER, Marli - *Jogos cooperativos no processo de aprendizagem acelerada* - Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. - *O papel do brinquedo no desenvolvimento* - In: A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.
- WADSWORTH, B.J. *Inteligência e afectividade na criança na teoria de Piaget*. Trad. Esméria Rovai. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1993.
- WAJSKOP, G. - *O brincar na educação infantil* - Cadernos de Pesquisa, n° 92, pp 62-69. 1995.
- WANWICK, K. - *Teaching Music Musically* - London and New York: Routledge, 1999.
- WERNECK, Hamilton - *Ousadia de pensar* - 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- WIGFIELD, A.; ECLLES, J. *The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence*. In: WIGFIELD, A; ECCLES, J. S. (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002.
- WOOLFOLK, A. E. - *Psicologia da Educação* - Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- WUYTACK, Jos – *Curso de Pedagogia Musical - 3º Grau* – Associação Wuytack de Pedagogia Musical, Porto, 2005.
- WUYTACK, Jos – *Curso de Pedagogia Musical - 4º Grau* – Associação Wuytack de Pedagogia Musical, Porto, 1996.
- WUYTACK, Jos; Palheiros, Graça – *Audição Musical Activa* – Livro do Professor - Associação Wuytack de Pedagogia Musical, Porto, 1995.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo I - Planificação Anual; Planificação por Períodos; Critérios de Avaliação; Ficha de Registo de Avaliação de Final de Período.....	95
Anexo II – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 02/02/2011	103
Anexo III – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 16/02/2011	112
Anexo IV – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 02/03/2011	119
Anexo V – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 23/03/2011	128
Anexo VI – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 06/04/2011	136
Anexo VII – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 04/05/2011	142
Anexo VIII – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 18/05/2011	148
Anexo IX – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 01/06/2011	154
Anexo X – Planificação/Reflexão/ Materiais Utilizados - Aula de 15/06/2011	161
Anexo XI – DVD	164
- 2 PowerPoints (Melodias e Arranjos /Sons e Sentidos)	
- Gravação da actuação da turma na Festa de Encerramento do Ano Lectivo.	

ANEXO I

Planificação Anual

Planificação por Períodos

CrITÉrios de Avaliação

Ficha de Registo de Avaliação de Final de Período



8º A (Grupo A)	Plano Anual	Tempos Lectivos: <ul style="list-style-type: none">▪ 1º Período – 12▪ 2º Período – 12▪ 3º Período – 10
---------------------------------	--------------------	---

Organização das Unidades Didáticas	Tempos lectivos (× 45 min)	Calendarização
<ul style="list-style-type: none">▪ Apresentação▪ Avaliação Prática▪ Auto – avaliação	1 1 1	1º Período
Pop e Rock <ul style="list-style-type: none">➤ A música pop e a música rock➤ Criadores e intérpretes da música rock➤ Criadores e intérpretes do rock português• Prática vocal e instrumental	2 2 1 4	
<ul style="list-style-type: none">▪ Avaliação Prática▪ Auto – avaliação	1 1	2º Período
Melodias e Arranjos <ul style="list-style-type: none">➤ Arranjo de uma melodia Sons e Sentidos <ul style="list-style-type: none">➤ Leitura rítmica➤ Improvisação➤ Composição<ul style="list-style-type: none">- Criação de uma peça com percussão corporal	6 4	
<ul style="list-style-type: none">▪ Avaliação Prática▪ Auto – avaliação	1 1	3º Período
Sons e Sentidos (cont.) <ul style="list-style-type: none">➤ Improvisação➤ Composição<ul style="list-style-type: none">- Criação de uma peça com percussão corporal- Criação de uma peça com instrumentos não convencionais	8	



8º Ano – 1º Período

Conteúdos	Competências	Estratégias/Actividades	Recursos/Materiais
Módulo 1 Pop e Rock <ul style="list-style-type: none"> ➤ A música pop e a música rock ➤ Criadores e intérpretes da música rock ➤ Criadores e intérpretes do rock português ▪ Prática vocal e instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve o contexto histórico e cultural em que surgiu a música pop e a música rock • Identifica criadores e intérpretes da música rock • Identifica alguns estilos associados à música Pop/Rock • Descreve características da música pop/rock • Identifica auditivamente instrumentos associados à música rock • Classifica instrumentos musicais • Canta sozinho e em grupo com técnica e postura correctas • Toca nos instrumentos com posição e técnica correcta 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de uma apresentação multimédia • Leitura de textos • Discussão em grande grupo das temáticas expostas • Audição de exemplos musicais • Ensaio de peças vocais • Ensaio de peças instrumentais 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual • Quadro • Projector Multimédia • Retroprojector • Acetatos • Teclado Electrónico • Leitor de Cd's • Aparelhagem • Quadro • Retroprojector • Acetatos • Projector Multimédia • Teclado Electrónico • Leitor de cd's



8º Ano – 2º Período

Conteúdos	Competências	Estratégias/Actividades	Recursos/Materiais
Módulo 2 Melodias e Arranjos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Arranjos e versões ➤ Arranjo de uma melodia <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática vocal e instrumental 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa peças vocais/instrumentais • Analisa e compara originais e versões • Elabora um arranjo (em grupo) • Cria acompanhamentos rítmicos • Cria acompanhamentos harmónicos • Cria o ambiente tímbrico de um arranjo <ul style="list-style-type: none"> • Canta sozinho e em grupo com técnica e postura correctas • Toca nos instrumentos com posição e técnica correcta • Interpreta integrando – se num grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de exemplos musicais • Leitura de textos • Discussão em grande grupo das temáticas expostas • Audição de exemplos musicais <ul style="list-style-type: none"> • Ensaio de peças vocais • Ensaio de peças instrumentais 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Retroprojector • Acetatos • Projector • Multimédia • Teclado Electrónico • Leitor de Cd's • Aparelhagem • Pequena e grande percussão • Instrumental Orff



8º Ano – 3º Período

Conteúdos	Competências	Estratégias/Actividades	Recursos/Materiais
<p>Módulo 3 Sons e Sentidos</p> <p>➤ A intenção e a criação musical</p> <p>➤ Som e ruído</p> <p>▪ Prática vocal e instrumental</p>	<ul style="list-style-type: none">• Compreende a intencionalidade na estética criativa• Reconhece a intenção e a originalidade da música produzida• Lê ritmos• Improvisa frases rítmicas• Cria frases rítmicas• Cria peças com instrumentos de percussão não convencionais, utilizando uma estrutura formal – binária, ternária, rondó etc.• Canta sozinho e em grupo com técnica e postura correctas• Interpreta integrando – se num grupo	<ul style="list-style-type: none">• Visionamento de filmes• Discussão em grande grupo das temáticas expostas• Audição de exemplos musicais• Leitura rítmica• Improvisação• Criação de uma peça com percussão corporal• Criação de uma peça com instrumentos não convencionais• Ensaio de peças vocais• Ensaio de peças instrumentais	<ul style="list-style-type: none">• Manual• Quadro• Projector Multimédia• Retroprojector• Acetatos• Teclado Electrónico• Leitor de Cd's• Aparelhagem• Pequena e grande percussão• Fontes sonoras não convencionais

**Critérios de Avaliação**

Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none">•Audição•Interpretação•Composição/Improvisação•Conhecimentos Teóricos	70%
Processos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">•Participação na aula•Trabalho de casa/aula•Autonomia na realização das tarefas	20%
Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none">•Assiduidade•Respeito pelas regras inerentes a situações de ensaio/aula•Responsabilidade pela vida escolar	10%



Nº	Aluno	Conhecimentos / Competências (70%)						Processos de aprendizagem (20%)					Atitudes e Valores (10%)					Classificação	Nível
		Período anterior	Composição	Interpretação	Audição	Conhecimentos teóricos	Total	P. aula	T. casa/ aula	Autonomia	Total	Assiduidade pontualidade	Respeito pelas regras de ensaio	Responsabilidade pela vida escolar	Total				
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			
28																			
29																			

Observações: O valor registado em todos os campos corresponde a uma das seguintes classificações: **0% a 19%** - Fraco; **20% a 44%** - Não satisfaz; **45% a 49%** - Ainda não satisfaz; **50% a 69%** - Satisfaz; **70% a 89%** - Satisfaz bem; **90% a 100%** - Satisfaz muito bem

A classificação obtida corresponde aos seguintes níveis, numa escala de 1 a 5: 0% a 19% - **nível 1**; 20% a 49% - **nível 2**; 50% a 69% - **nível 3**; 70% a 89% - **nível 4**; de 90% a 100% - **nível 5**



Nº	Aluno	Conhecimentos / Competências (70%)						Processos de aprendizagem (20%)				Atitudes e Valores (10%)					Classificação	Nível
		Período anterior	Composição	Interpretação	Audição	Conhecimentos teóricos	Total	P. aula	T. casa/ aula	Autonomia	Total	Assiduidade pontualidade	Respeito pelas regras de ensaio	Responsabilidade pela vida escolar	Total			
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15		64,6		67			46,9	75	80	75	15,4	100	75	80	8,2	67,5	3	
16																		
17		84,7		98			68,6	95	90	95	18,7	100	90	90	9,2	90,6	5	
18		71,5		90			63,0	86	85	88	17,3	100	88	75	8,7	80,2	4	
19																		
20		59,7		65			45,5	65	65	65	13,0	100	60	60	6,8	62,5	3	
21		52,3		70			49,0	65	65	65	13,0	100	80	80	8,4	61,3	3	
22		81,1		90			63,0	85	85	85	17,0	100	80	80	8,4	84,7	4	
23		86,5		93			65,1	98	95	90	18,9	100	95	90	9,5	90,0	5	
24		87,4		92			64,4	98	95	90	18,9	100	95	90	9,5	90,1	5	
25		73,1		85			59,5	90	90	90	18,0	100	90	90	9,2	79,9	4	
26																		
27																		
28																		
29		89,5		93			65,1	95	90	95	18,7	100	90	90	9,2	91,2	5	

Observações: O valor registado em todos os campos corresponde a uma das seguintes classificações: **0% a 19%** - Fraco; **20% a 44%** - Não satisfaz; **45% a 49%** - Ainda não satisfaz; **50% a 69%** - Satisfaz; **70% a 89%** - Satisfaz bem; **90% a 100%** - Satisfaz muito bem

A classificação obtida corresponde aos seguintes níveis, numa escala de 1 a 5: **0% a 19%** - **nível 1**; **20% a 49%** - **nível 2**; **50% a 69%** - **nível 3**; **70% a 89%** - **nível 4**; de **90% a 100%** - **nível 5**

ANEXO II

Planificação/ Reflexão

(02/02/2011)

Materiais Utilizados

PLANO DE AULA

	Centro de estágio: Escola Pedro Teixeira	Data: 2/02/2011
Turma 8º A	Estagiária: Margarida Silva	Lições nº 17/18

Sumário:

Apresentação dos professores estagiários e alunos com jogos rítmicos.

Aprendizagem da música: “Um, dois, três” na flauta, com acompanhamento corporal e instrumental Orff.

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Melodias e Arranjos	- Interpretação e Comunicação	*Executar diferentes ritmos a vários níveis corporais *Executar peças musicais com voz e instrumental Orff.

RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Flautas • Instrumental Orff • Computador • Projector Multimédia • Teclado • Bateria 	* Envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas; * Preenchimento da grelha de avaliação diária.

1- Apresentação dos professores estagiários e dos alunos com jogos rítmicos:

- Disposição dos professores estagiários e alunos em círculo:
 - Cada elemento deve dizer o seu nome improvisando um ritmo corporal em simultâneo:
 - primeiro o professor e depois os alunos em imitação;
 - os elementos seguintes fazem o mesmo acrescentando o nome do(s) colega(s) anterior(es) cumulativamente.

* Na realização deste jogo o professor deverá marcar a pulsação/tempo, pelo que cada aluno deverá dizer e executar o seu nome/ritmo em simultâneo de acordo com a pulsação estabelecida.

2 – Aprendizagem da música: “Um, dois, três”:**2.1 – Cantar a canção por frases em imitação:**

- 1º professor;
- 2º alunos.

2.2 – Tocar a melodia da canção na flauta:**2.2.1 - por frases em imitação (1º professor depois os alunos):**

- 1º cantar - o nome das notas fazendo as posições na flauta em simultâneo (esta deverá estar junto ao queixo);
- 2º tocar na flauta;

2.2.2 - Visionamento da melodia da flauta na pauta projectada no quadro:

- 1º cantar o nome das notas;
- 2º cantar o nome das notas fazendo as posições na flauta em simultâneo (esta deverá estar junto ao queixo);
- 3º tocar a melodia na flauta;

2.3 - Acompanhar a canção com percussão corporal em imitação – 1º professor depois os alunos:

Tarefa Sequência	Acompanhamento Corporal		
	Pés (1,2)	Pernas (1,2, 3)	Palmas (E se cantarmos outra vez)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

2.4 – Realizar o Jogo do “Um, dois, três” (ver anexo)**2.5 - Acompanhar a canção com instrumental Orff:**

- 2.5.1 - O professor canta a linha rítmico/melódica imitando ter 2 baquetas imaginárias nas mãos, simulando tocar as notas no respectivo instrumento e os alunos deverão imitá-lo:**

- por frases;
- toda a linha melódica do acompanhamento:
 - 1º Metalofones;
 - 2º Xilofones;
 - 3º Jogo de Sinos.

2.5.2 – Distribuir o instrumental Orff à escolha dos alunos

Aprendizagem dos acompanhamentos:

- 1º - Metalofones;
- 2º - Xilofones;
- 3º - Jogo de Sinos.
- 4º - Todos os anteriores – cumulativamente

2.6 – Acompanhamento da canção com bateria (o aluno é escolhido pelo professor)

- O professor executa e o aluno imita-o.
- Todos os alunos cantam acompanhados pela bateria;

3 - Concerto final : Cantar e tocar a canção: “Um, dois, três” na seguinte forma:

Sequência	Elementos
Introdução	Teclado
A	Cantar
B	Flauta
A	Cantar + bateria
C	MB+ bateria
A	Cantar + bateria
D	MB+ bateria + XS
A	Cantar + bateria
E	MB+ bateria + XS + J.S.
A	Cantar + bateria
F	Tutti – instrumental
A	Cantar + tutti instrumental

Regras do Jogo – Canção: “Um, dois, três”

FORMA

Tarefa Sequência	Cantar					Tocar (flauta)	Acompanhamento Corporal		
	Tudo	1, 2	1,2, 3	E se cantarmos outra vez	E não cantamos mais nenhuma vez		Pés	Pernas	Palmas
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

O jogo deverá começar com todos os alunos da turma a cantar a canção na forma anteriormente apresentada.

O aluno que se enganar sai do jogo. Este deve ajudar o professor a verificar se algum dos colegas se engana.

Sempre que um aluno sai do jogo a canção deve voltar ao início. E assim sucessivamente.

Ganha o aluno que conseguir executar a canção durante mais tempo.

"UM, DOIS, TRÈS"

PIERRE VAN HAUWE

FLAUTA

UM DOIS UM DOIS TRÈS UM DOIS TRÈS UM DOIS TRÈS UM DOIS UM DOIS TRÈS E SE CAN-TAR-MOS OU-TRA VEZ

J.S.

XILOFONE

METALOFONE

Grelha de Observação Diária

Nº	Nome	Competências								Atitudes/Valores				Nota Final
		Canto		Instrumental			Timbres corporais	Expressão Corporal		Assiduidade Pontualidade	Respeito pelo cumprimento de regras, pelas diferentes opiniões e decisões.	Cooperação nas acções propostas (sociabilidade, maturidade, entreaajuda, espírito crítico)	Iniciativa, autonomia, persistência, auto-confiança	
		Afinação	Rigor rítmico-melódico	Técnica Correcta	Ritmo	Melodia	Rigor rítmico	Rigor rítmico	Postura corporal					

Parâmetros de avaliação a atribuir: NS; S;SB

Reflexão da aula de 02/02/2011

Deu-se início à aula com a apresentação dos professores estagiários, seguido do registo do sumário no caderno diário. Foi realizado um jogo de apresentação com a disposição em círculo de todos os alunos e professores. Num primeiro momento cada elemento foi soletrando o seu nome, improvisando um ritmo em simultâneo, tendo por base o exemplo criado e executado pela professora estagiária com timbres corporais. No fim desta original apresentação passou-se a um segundo momento, onde consoante cada aluno ia apresentando o seu nome e ritmo criado, era imitado por todos. A fase seguinte foi iniciada novamente pela professora estagiária, que voltou a soletrar o seu nome com os respectivos timbres corporais escolhidos, seguindo o exemplo da professora, o aluno seguinte, posicionado do seu lado esquerdo, repetiu o nome/ritmo da professora, adicionando também o seu. Consoante cada aluno estivesse mais distante da professora, mais nomes/ritmos teria de executar, culminando com o aluno posicionado do seu lado direito, executando todos os nomes/ritmos, seguindo a regra cumulativa.

Esta estratégia serviu de motivação aos alunos para poderem fazer a sua apresentação, no jogo, de forma livre e espontânea, começando logo a trabalhar o ritmo a vários níveis corporais, bem como o andamento, entre outros. Criou-se com este jogo um clima favorável entre professores estagiários e alunos, proporcionando deste modo uma boa motivação, bem como um bom entrosamento entre todos e uma óptima disposição para a realização das actividades seguintes.

Depois das apresentações feitas passou-se à aprendizagem da canção: “Um, Dois, Três”. Iniciou-se com um aquecimento vocal e instrumental, que se achou fundamental para a aprendizagem da canção e respectiva melodia na flauta. Os exercícios vocais e instrumentais incidiram na escala de Dó Maior, visto ser a tonalidade da canção a estudar.

A metodologia usada foi de imitação por frases, primeiro a professora e depois os alunos iniciando pela aprendizagem da letra da canção e depois a exploração da música na flauta. O facto de a canção ser de fácil execução proporcionou a que os alunos aderissem com algum entusiasmo. A escolha desta canção teve como objectivo principal dar a oportunidade a todos os alunos de poderem tocar a melodia da canção na flauta com alguma facilidade e assim estarem motivados para a realização do jogo. Todos os alunos conseguiram atingir o objectivo pretendido.

Os alunos aderiram ao jogo com grande entusiasmo e motivação, tentando realizar as actividades propostas com grande empenho de forma a não se enganarem.

De seguida passou-se ao acompanhamento da canção com instrumental Orff. A metodologia utilizada foi também de imitação por frases. Desta vez achou-se pertinente que a primeira abordagem incluísse as células rítmico-melódicas do acompanhamento, exemplificadas com duas baquetas imaginárias nas mãos. Esta metodologia facilitou a aprendizagem do acompanhamento instrumental, uma vez que os alunos imitavam os movimentos/ritmos correctos com as baquetas imaginárias nas mãos, facilitando deste modo a execução no Instrumental Orff. Após esta primeira fase, constatou-se que, quando os alunos se deslocaram para os respectivos instrumentos tocaram os acompanhamentos estudados logo no primeiro contacto com os mesmos.

Foi solicitado aos alunos um voluntário para executar o acompanhamento da canção na bateria, que deveria ser também escolhido pelo aluno. Achou-se que esta estratégia foi também motivadora para o aluno, na medida em que não foi imposto nenhum ritmo, mas sim tendo-lhe sido dadas hipóteses de escolha. O ritmo por ele escolhido foi adequado à canção, pelo que não foi necessário orientá-lo nesse sentido. Caso isso não se verificasse, a professora estagiária teria de o orientar no sentido de encontrar um ritmo adequado ao acompanhamento da mesma.

O Concerto final foi a execução da canção na forma apresentada, a que os alunos aderiram com grande entusiasmo, querendo mesmo executá-la várias vezes.

ANEXO III

Planificação/Reflexão
(16/02/2011)

Materiais utilizados

PLANO DE AULA



Centro de estágio: **Escola Pedro Teixeira**

Data: 16/02/2011

Turma 8º A

Estagiária: Margarida Silva

Lições nº 19/20

Sumário:

Avaliação na flauta da música: "Pop".

Apresentação de um *PowerPoint* sobre o módulo: "Melodias e Arranjos".

Exploração da música "Um, dois, três".

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Melodias e Arranjos	- Interpretação e Comunicação	* Executar peças musicais com voz, flauta, guitarra, bateria e instrumental Orff. * Propor diferentes tipos de interpretações e arranjos para uma mesma peça musical.
	- Culturas Musicais nos contextos	* Descrever e comparar diferentes tipologias musicais, estilos e géneros, na sua relação com os diferentes contextos e temporalidades passadas e presentes.

RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Flautas • Instrumental Orff • Computador • Projector Multimédia • Teclado • Bateria 	<ul style="list-style-type: none"> * Envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas; * Preenchimento da ficha de registo de avaliação em anexo.

ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS

1- Exercícios de aquecimento vocal e instrumental:

1.1 - Relaxamento, respiração e ressonância.

1.2 - Aquecimento instrumental – flautas.

2 - Rever a música: “Pop”:

2.1 - Na flauta.

2.2 - Avaliação individualizada na flauta (preenchimento da grelha em anexo).

3 - Apresentação de um *PowerPoint* sobre o módulo: “Melodias e Arranjos” com a intervenção dos alunos.

4 - Rever a música: “Um, dois, três”, na forma rondó:

1º Grelha 1 – sem improvisação;

2º Grelha 2 – com improvisação.

Grelha 1*

Introdução	Teclado
A	Cantar
B	Flauta
A	Cantar + bateria
C	MB+ bateria
A	Cantar + bateria
D	MB+ bateria + XS
A	Cantar + bateria
E	MB+ bateria + XS + J.S.
A	Cantar + bateria
F	Tutti – instrumental
A	Cantar + tutti instrumental

Grelha 2*

Introdução	Teclado
A	Cantar
B	Flauta
A	Cantar + bateria
C	MB+ bateria
C1	MB (improvisação) + bateria
A	Cantar + bateria + MS
D	MB+ bateria + XS
D1	MB+ bateria + XS (improv.)
A	Cantar + bateria + MS + XS
E	MB+ bateria + XS + J.S.
E1	MB+ bateria + XS + J.S.(improv.)
A	Cantar + bateria + MS + XS + J.S.
F	MB + XS + J.S. + bateria (improv.)
A	Cantar + Tutti instrumental
G	Cantar + Tutti instrumental improvisação
A	Cantar + Tutti instrumental

* O teclado acompanha a canção do princípio ao fim.

6 - Concerto final

MÚSICA POP

JOS WUYTACK

Fl.
(à 2^a vez)

T.S.

X.S.+M.S.
X.A.+M.A.

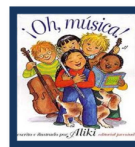
X.B.+M.B.

1.

2.



Escola Superior de Educação de Coimbra
PRÁTICA PEDAGÓGICA
Ano Lectivo - 2010/2011



Centro de estágio: **Escola Pedro Teixeira**
Turma 8º A

Estagiária: Margarida Silva

Ficha de Registo de Avaliação Instrumental - Flauta - 16/02/2011

Música - "Pop" - Jos Wuytack

N.º	Nome	Postura Corporal	Rigor Rítmico-Melódico	Afinação	Expressividade	Nota Final
		20%	50%	20%	10%	100%
15						0
16						0
17						0
18						0
19						0
20						0
21						0
22						0
23						0
24						0
25						0
26						0
27						0
28						0
29						0

Reflexão da aula de 16/02/2011

Deu-se início à aula com um aquecimento vocal (com exercícios de relaxamento, respiração e ressonância) e instrumental na flauta, com acompanhamento no teclado pela professora, incidindo na escala da música “Pop” de Jos Wuytack. De seguida foi projectada a partitura no quadro, para que os alunos pudessem ler na pauta a respectiva música e executá-la na flauta. Esta música foi trabalhada nas aulas anteriores pelo professor cooperante. Alguns alunos demonstraram alguma dificuldade na execução das notas sol# e fá# na flauta, pelo que foram feitos alguns exercícios de imitação, de modo a poder facilitar a sua execução, conseguindo superar as dificuldades apresentadas. Depois de rever novamente a totalidade da música na flauta passou-se à etapa seguinte – a avaliação individual na flauta da respectiva música, com o registo dos resultados na respectiva grelha de avaliação.

Iniciou-se o novo Módulo “Melodias e Arranjos” com a projecção de um *PowerPoint* interactivo, de modo a que os alunos pudessem intervir e participar aquando da sua projecção. Foi incentivado o diálogo aos alunos sobre o significado de “Melodias e Arranjos”. Após as várias ideias apresentadas, conseguiu-se chegar a um consenso sobre o significado do mesmo. Para que os alunos percebessem ainda melhor este conceito, foram-lhes apresentados alguns exemplos práticos de dois temas diferentes interpretados por vários grupos/orquestras. O primeiro, de Mozart - Eine Kleine Nachtmusik – foi interpretado pela Orquestra de Viena, por um grupo de três guitarras, por outra orquestra de guitarras e ainda uma outra versão de orquestra em estilo de Salsa, tendo apresentado ainda outra versão diferente para guitarra eléctrica (Costello Hautamäki), culminando com uma “Orquestra” de escritório interpretando o tema com instrumentos não convencionais (objectos de escritório). Este último exemplo foi escolhido com o objectivo de motivar os alunos para a utilização dos instrumentos não convencionais a abordar no módulo seguinte “Sons e Sentidos”. O segundo tema escolhido foi “Menina estás à janela” interpretado pelo Vitorino, por um grupo de alunos do ensino básico, em linguagem gestual, pelos UHF com a Tuna Médica de Lisboa, por Daniele Sepe, concluindo com o grupo UHF.

Passou-se posteriormente à revisão da música: “Um, Dois, Três” na forma rondó usada na aula anterior. Numa segunda fase foi explorada a improvisação, de início em grupo e de seguida individualmente. Com esta metodologia pretendeu-se que os alunos estivessem um pouco mais descontraídos. Nesta fase foi dado a escolher a cada aluno se pretendia fazer alguma improvisação instrumental. Alguns quiseram tentar improvisar e o objectivo foi alcançado, outros tentaram e apresentaram algumas dificuldades e uma minoria não se propôs a improvisar por timidez.

Inicialmente os alunos estavam pouco à vontade na improvisação instrumental o que depressa se ultrapassou com um pouco de prática. Este acto voluntário, por parte dos alunos, veio ajudar a que os mesmos se sentissem mais à vontade para a concretização da respectiva improvisação.

Para concluir esta aula, passou-se ao “concerto final” executando a peça na forma rondó, na sua totalidade por todos os alunos da turma. Houve um grande entusiasmo e expectativa pelas improvisações individuais de cada aluno que se voluntariou para o efeito.

ANEXO IV

Planificação/ Reflexão

(02/03/2011)

Materiais Utilizados

PLANO DE AULA



Centro de estágio: **Escola Pedro Teixeira**

Data: 02/03/2011

Turma 8º A

Estagiária: Margarida Silva

Lições nº 21/22

Sumário:

Continuação da exploração e elaboração de um arranjo da música: “Um, dois, três”, seguida de gravação áudio.

Início ao estudo da música: “Menina estás à janela”.

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Melodias e Arranjos	- Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> * Executar peças musicais com voz, flauta, guitarra, bateria e instrumental Orff. * Propor diferentes tipos de interpretações e arranjos para uma mesma peça musical.
	- Criação e Experimentação	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar, combinar e manipular sons, elementos musicais e recursos apropriados para compor e arranjar músicas com estilos diferenciados. * Apresentar os arranjos criados e registar em suporte áudio para avaliação e aperfeiçoamento.

RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Flautas • Instrumental Orff • Computador • Projector Multimédia • Teclado • Bateria 	<ul style="list-style-type: none"> * Envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas; * Gravação áudio do arranjo elaborado pelos alunos.

1 - Continuação da exploração da música - “Um, dois, três”*:

1.1 – Na seguinte forma:

Introdução	Teclado
A	Cantar
B	Flauta
A	Cantar + bateria
C	XB+MB+ bateria
C1	XB+MB (improvisação) + bateria
A	Cantar + bateria + XB+MB
D	XB+MB+ bateria + XS
D1	XB+MB+ bateria + XS (improv.)
A	Cantar + bateria + MB + XS
E	XB+MB+ bateria + XS + J.S.
E1	XB+MB+ bateria + XS + J.S.(improv.)
A	Cantar + bateria + XB+MB + XS + J.S.
F	XB+MB + XS + J.S. + bateria (improv.)
A	Cantar + Tutti instrumental
G	Cantar + Tutti instrumental – improvisação
A	Cantar + Tutti instrumental

* O teclado acompanha a canção do princípio ao fim.

1.2 – Criar um arranjo desta música ao nível do timbre, do ritmo e da forma:

- dialogar com os alunos sobre a informação transmitida na aula anterior, sobre o tema a trabalhar “Melodias e Arranjos”, para ser aplicada nesta música;
- pedir sugestões aos alunos de ideias para criar um arranjo dos 3 conceitos estipulados;
- registar as ideias sugeridas.

1.3 - Interpretar o arranjo criado:

- distribuir o instrumental Orff pelos alunos à sua escolha.
- executar a música conforme o arranjo criado.

1.4 - Gravação do arranjo criado pelos alunos da turma.

2 - Aprendizagem da música: “Menina estás à janela” :

2.1 - Cantar a canção por frases em imitação:

- 1º - professor;
- 2º - alunos.

2.1.1- Cantar toda canção com acompanhamento de teclado pelo professor.

2.2 – Executar a introdução da música:

2.2.1 - Aprendizagem da melodia/acompanhamento:

- 1º - Flautas
- 2º - J.S. +Met

- 3º - X.B. + X.C.

- 4º - Todos

Metodologia aplicada:

- projectar a partitura da música no quadro;
- leitura melódica/rítmica das partes;
- execução da melodia/harmonia no respectivo instrumento:
 - 1 - para as flautas:
 - por frases em imitação (1º professor depois os alunos):
 - 1º cantar - o nome das notas fazendo as posições na flauta em simultâneo (esta deverá estar junto ao queixo);
 - 2º tocar toda a melodia;
 - 2 - para as lâminas:
 - O professor canta a linha rítmico/melódica imitando ter 2 baquetas imaginárias nas mãos simulando tocar as notas no respectivo instrumento e os alunos deverão imitá-lo:
 - por frases;
 - toda a linha melódica do acompanhamento:

2.3 – Executar a canção acompanhada do teclado pelo professor, com a introdução instrumental.

*A partitura da música: “Menina estás à Janela”, em anexo, irá ser explorada ao longo das próximas aulas.

“Menina estás à Janela”

Popular –Vitorino

Introdução

The musical score is for the introduction of the song "Menina estás à Janela". It is written in 4/4 time and consists of four staves. The first staff is for the Flauta (Flute), the second for the Flauta (Flute), the third for the XC (Xylophone) and XB (Xylophone), and the fourth for the JS (Jazz) and Mt (Mellophone). The Flauta part starts with a melodic line, followed by a rest. The XC and XB part starts with a melodic line, followed by a rest. The JS and Mt part starts with a rhythmic pattern of eighth notes, followed by a rest.

Menina estás à janela
Com o teu cabelo à lua
Não me vou daqui embora
Sem levar uma prenda tua
Sem levar uma prenda tua
Sem levar uma prenda dela
Com o teu cabelo à lua
Menina estás à janela.

Os olhos requerem olhos
E os corações corações,
E os meus requerem os teus
Em todas as ocasiões.

Menina Estás à Janela

Popular - Vitorino

♩ = 100

FL./Violino

Voz

Xilofone

J.S./Metalofones

6

FL./V.

6

Me-ni-na estás à ja - ne - la com o teu ca-be-lo'à

Xil.

J.S./Met.

11

FL./V.

11

lu - a não me vou da-qui em - bo - ra sem le - var uma pren-da tu - a sem le-

Xil.

J.S./Met.

16

Fl./V.

16

var — uma pren-da tu - a sem le - var — uma pren-da de - la com o

Xil.

16

J.S/Met.

20

Fl./V.

20

teu — ca-be-lo'à lu - a me - ni - na estás à ja - ne - - - la

Xil.

20

J.S/Met.

25

Fl./V.

25

Os o-lhos re-que-rem tu - a sem le var 'ma pren-da tu - a sem le-

Xil.

25

J.S/Met.

29

FL./V.

29

var ____ 'ma pren da de - la com o teu ____ ca-be-lo'à lu - a me - ni - na 'stás à ja -

Xil.

J.S./Met.

34

FL./V.

34

ne

Xil.

J.S./Met.

Reflexão da aula de 02/03/2011

Após o registo do sumário nos cadernos diários, deu-se início ao aquecimento vocal e instrumental (flauta) para a revisão da música “Um, dois, três”. De seguida foi feita uma revisão de todos os instrumentos intervenientes, trabalhados em aulas anteriores, de forma a executar a referida música na sua totalidade, conforme a forma apresentada na planificação. Parte dos alunos demonstraram algumas dificuldades na execução das diferentes melodias em alguns instrumentos, tendo a professora colaborado com eles, relembrando-os. Chegou-se à conclusão que o esquecimento se devia ao facto de as aulas se realizarem apenas de quinze em quinze dias. Facilmente os alunos ultrapassaram as dificuldades com a sua motivação e empenho demonstrado.

Terminada a execução da música “Um, dois, três”, foi relembrado o *PowerPoint* apresentado na aula anterior, que retratava o módulo “Melodias e Arranjos”, que de seguida se iria explorar. Aproveitando o entusiasmo dos alunos com a interpretação da música referida, a professora estagiária sugeriu que fosse criado um arranjo desta música, tendo em conta três conceitos diferentes, passíveis de alteração: timbre, ritmo e forma. Durante esse período a professora estagiária foi dando sugestões, ajudando-os a abrir mais os seus horizontes, para que o resultado final fosse ainda melhor. Surpreendentemente foram surgindo algumas ideias bastante interessantes por parte de alguns alunos. Na parte final, e depois de ouvidas todas as sugestões, foram seleccionadas as que mais se adequavam. Aquando da execução da música na sua totalidade, foi feita uma gravação áudio da qual se fez uma avaliação crítica.

Foi revelado, mais uma vez, um grande empenho dos alunos na realização desta actividade.

O período seguinte da aula foi dedicado ao início do estudo da canção: “Menina estás à Janela”, visto ser uma canção conhecida e do agrado dos alunos e já ter sido apresentada em várias versões no *PowerPoint* da aula anterior. A metodologia usada para a aprendizagem da letra da canção foi de imitação por frases – primeiro a professora e depois os alunos – executando de seguida a canção na sua totalidade acompanhados ao teclado pela professora.

A fase seguinte consistiu na aprendizagem da introdução no instrumental Orff, iniciando-se pelo estudo da melodia na flauta e seguindo a ordem apresentada na planificação, assim como a metodologia usada. Depois de todas as partes aprendidas, e ultrapassadas algumas dificuldades apresentadas por alguns alunos, passou-se à execução da totalidade da introdução.

Por fim conclui-se que o objectivo proposto foi alcançado.

ANEXO V

Planificação/ Reflexão

(23/03/2011)

Materiais Utilizados

PLANO DE AULA

	Centro de estágio: Escola Pedro Teixeira	Data: 23/03/2011
Turma 8º A	Estagiária: Margarida Silva	Lições nº 23/24

Sumário:

Exploração da música: “Menina estás à janela” com flautas, instrumental Orff, guitarra, cavaquinho e bateria.

Revisão da escala de Dó Maior, construção dos respectivos acordes da escala.

Exercícios práticos com os acordes de DóM, SolM e FáM no instrumental Orff.

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Melodias e Arranjos	- Interpretação e Comunicação	* Executar peças musicais com voz, flauta, guitarra, bateria e instrumental Orff.
	- Percepção sonora e musical	* Utilizar progressões harmónicas.

RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Flautas • Instrumental Orff • Computador • Projector Multimédia • Teclado • Guitarras • Bateria 	<ul style="list-style-type: none"> * Envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas; * Observação do desempenho: <ul style="list-style-type: none"> - Instrumental - vocal

ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS

1 – Rever a canção: “Menina estás à Janela”, conforme trabalhada na aula anterior, acompanhada no teclado pelo professor:

1.1 – Introdução instrumental:

- Flautas; J.S.+Met; X.B.+X.C.

1.2 – Voz

2 - Revisão da escala de Dó Maior e construção dos respectivos acordes da escala:

2.1.1 – Projectar a escala no quadro;

2.1.2 – Construir os acordes na escala – o professor escreve no quadro, a partir da escala projectada, os respectivos acordes - os alunos deverão passar para o caderno;

2.1.3 – Identificar os vários graus da escala (I, II, III, IV, V, VI, VII);

2.1.4 – Projectar os acordes já construídos (versão final)

3 – Acompanhamento da canção:

3.1 - Aprendizagem das células rítmico/melódicas dos acompanhamentos:

3.1.1 - J.S. + Met.

3.1.2 - X.B. + X.C.

Metodologia aplicada:

- projectar no quadro;

- fazer a leitura melódica/rítmica das partes;

- imitar, em espelho, as referidas células simulando ter 2 baquetas imaginárias nas mãos a tocar no respectivo instrumento;

3.1.3 - Realizar um jogo, de prática instrumental, executando as células nos respectivos instrumentos:

- o professor diz qual acorde a executar;

- os alunos executam.

*Distribuição dos instrumentos à escolha dos alunos

3.2 – Execução dos acompanhamentos com a seguinte progressão de acordes:

IV, V, V, I	5 vezes
IV, V, I, I	
IV, V, I	Coda

Metodologia: a mesma anterior (3.1), e tocar nos instrumentos respectivos.

3.3 – Cantar a canção com o acompanhamento instrumental;

3.4 - Aprendizagem dos acordes: DóM, SolM e FáM , na guitarra, :

3.4.1 – O professor exemplifica a posições correctas dos acordes e o ritmo a executar e os alunos imitam-no;

3.4.2 – Os alunos, juntamente com o professor, executam a totalidade da música.

3.5 – Aprendizagem do acompanhamento na bateria - o professor executa o ritmo e o aluno imita-o.

3.6 – Execução da totalidade da canção com todos os instrumentos.

4 - Concerto final, na seguinte forma:

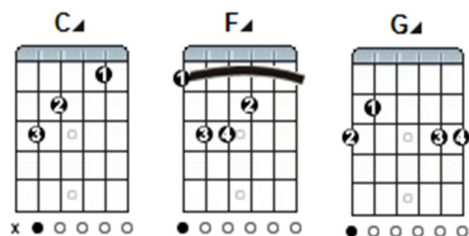
- Introdução – Flautas + Instrumental Orff

- Vozes + Instrumental Orff + Guitarras + Bateria (3x)

- Coda

Menina estás à Janela

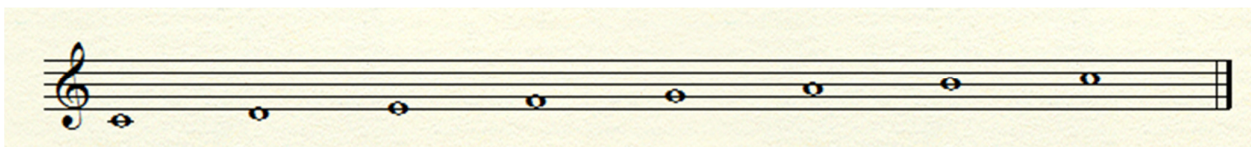
Popular –Vitorino



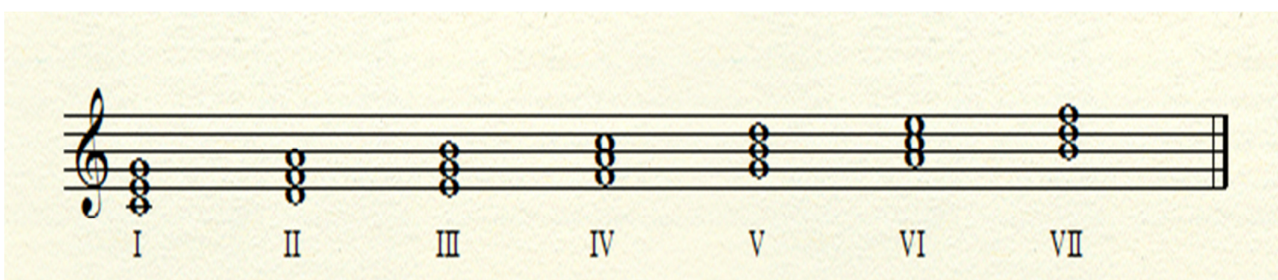
Dó **Fá**
 Menina estás à janela
 Sol **Sol**
 Com o teu cabelo à lua
 Dó **Fá**
 Não me you daqui embora
 Sol **Dó**
 Sem levar uma prenda tua
 Dó **Fá**
 Sem levar uma prenda tua
 Sol **Sol**
 Sem levar uma prenda dela
 Dó **Fá**
 Com o teu cabelo à lua
 Sol **Dó**
 Menina estás à janela

Dó **Fá**
 Os olhos requerem olhos
 Sol **Sol**
 E os corrações corações,
 Dó **Fá**
 E os meus requerem os teus
 Sol **Dó**
 Em todas ocasões.

Escala de Dó Maior - construção de acordes



Acordes da Escala de Dó Maior



“Menina estás à janela” – Acordes



A musical score for the song "Menina estás à janela". The score is written in 4/4 time and consists of three staves. The top staff shows the chords I, IV, and V. The middle staff shows the chords I, IV, and V. The bottom staff shows the melody. The score is labeled with "JS+MT" and "XS+XB" in red text.

JS+MT

XS+XB

1ª Parte

The musical score for 'The Rose Tree' is presented in three staves. The top staff, labeled 'JS+MT', shows a sequence of chords: IV, V, V, and I. The middle staff, labeled 'XS+XB', shows a sequence of notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F6, G6, A6, B6, C7, D7, E7, F7, G7, A7, B7, C8, D8, E8, F8, G8, A8, B8, C9, D9, E9, F9, G9, A9, B9, C10, D10, E10, F10, G10, A10, B10, C11, D11, E11, F11, G11, A11, B11, C12, D12, E12, F12, G12, A12, B12, C13, D13, E13, F13, G13, A13, B13, C14, D14, E14, F14, G14, A14, B14, C15, D15, E15, F15, G15, A15, B15, C16, D16, E16, F16, G16, A16, B16, C17, D17, E17, F17, G17, A17, B17, C18, D18, E18, F18, G18, A18, B18, C19, D19, E19, F19, G19, A19, B19, C20, D20, E20, F20, G20, A20, B20, C21, D21, E21, F21, G21, A21, B21, C22, D22, E22, F22, G22, A22, B22, C23, D23, E23, F23, G23, A23, B23, C24, D24, E24, F24, G24, A24, B24, C25, D25, E25, F25, G25, A25, B25, C26, D26, E26, F26, G26, A26, B26, C27, D27, E27, F27, G27, A27, B27, C28, D28, E28, F28, G28, A28, B28, C29, D29, E29, F29, G29, A29, B29, C30, D30, E30, F30, G30, A30, B30, C31, D31, E31, F31, G31, A31, B31, C32, D32, E32, F32, G32, A32, B32, C33, D33, E33, F33, G33, A33, B33, C34, D34, E34, F34, G34, A34, B34, C35, D35, E35, F35, G35, A35, B35, C36, D36, E36, F36, G36, A36, B36, C37, D37, E37, F37, G37, A37, B37, C38, D38, E38, F38, G38, A38, B38, C39, D39, E39, F39, G39, A39, B39, C40, D40, E40, F40, G40, A40, B40, C41, D41, E41, F41, G41, A41, B41, C42, D42, E42, F42, G42, A42, B42, C43, D43, E43, F43, G43, A43, B43, C44, D44, E44, F44, G44, A44, B44, C45, D45, E45, F45, G45, A45, B45, C46, D46, E46, F46, G46, A46, B46, C47, D47, E47, F47, G47, A47, B47, C48, D48, E48, F48, G48, A48, B48, C49, D49, E49, F49, G49, A49, B49, C50, D50, E50, F50, G50, A50, B50, C51, D51, E51, F51, G51, A51, B51, C52, D52, E52, F52, G52, A52, B52, C53, D53, E53, F53, G53, A53, B53, C54, D54, E54, F54, G54, A54, B54, C55, D55, E55, F55, G55, A55, B55, C56, D56, E56, F56, G56, A56, B56, C57, D57, E57, F57, G57, A57, B57, C58, D58, E58, F58, G58, A58, B58, C59, D59, E59, F59, G59, A59, B59, C60, D60, E60, F60, G60, A60, B60, C61, D61, E61, F61, G61, A61, B61, C62, D62, E62, F62, G62, A62, B62, C63, D63, E63, F63, G63, A63, B63, C64, D64, E64, F64, G64, A64, B64, C65, D65, E65, F65, G65, A65, B65, C66, D66, E66, F66, G66, A66, B66, C67, D67, E67, F67, G67, A67, B67, C68, D68, E68, F68, G68, A68, B68, C69, D69, E69, F69, G69, A69, B69, C70, D70, E70, F70, G70, A70, B70, C71, D71, E71, F71, G71, A71, B71, C72, D72, E72, F72, G72, A72, B72, C73, D73, E73, F73, G73, A73, B73, C74, D74, E74, F74, G74, A74, B74, C75, D75, E75, F75, G75, A75, B75, C76, D76, E76, F76, G76, A76, B76, C77, D77, E77, F77, G77, A77, B77, C78, D78, E78, F78, G78, A78, B78, C79, D79, E79, F79, G79, A79, B79, C80, D80, E80, F80, G80, A80, B80, C81, D81, E81, F81, G81, A81, B81, C82, D82, E82, F82, G82, A82, B82, C83, D83, E83, F83, G83, A83, B83, C84, D84, E84, F84, G84, A84, B84, C85, D85, E85, F85, G85, A85, B85, C86, D86, E86, F86, G86, A86, B86, C87, D87, E87, F87, G87, A87, B87, C88, D88, E88, F88, G88, A88, B88, C89, D89, E89, F89, G89, A89, B89, C90, D90, E90, F90, G90, A90, B90, C91, D91, E91, F91, G91, A91, B91, C92, D92, E92, F92, G92, A92, B92, C93, D93, E93, F93, G93, A93, B93, C94, D94, E94, F94, G94, A94, B94, C95, D95, E95, F95, G95, A95, B95, C96, D96, E96, F96, G96, A96, B96, C97, D97, E97, F97, G97, A97, B97, C98, D98, E98, F98, G98, A98, B98, C99, D99, E99, F99, G99, A99, B99, C100, D100, E100, F100, G100, A100, B100, C101, D101, E101, F101, G101, A101, B101, C102, D102, E102, F102, G102, A102, B102, C103, D103, E103, F103, G103, A103, B103, C104, D104, E104, F104, G104, A104, B104, C105, D105, E105, F105, G105, A105, B105, C106, D106, E106, F106, G106, A106, B106, C107, D107, E107, F107, G107, A107, B107, C108, D108, E108, F108, G108, A108, B108, C109, D109, E109, F109, G109, A109, B109, C110, D110, E110, F110, G110, A110, B110, C111, D111, E111, F111, G111, A111, B111, C112, D112, E112, F112, G112, A112, B112, C113, D113, E113, F113, G113, A113, B113, C114, D114, E114, F114, G114, A114, B114, C115, D115, E115, F115, G115, A115, B115, C116, D116, E116, F116, G116, A116, B116, C117, D117, E117, F117, G117, A117, B117, C118, D118, E118, F118, G118, A118, B118, C119, D119, E119, F119, G119, A119, B119, C120, D120, E120, F120, G120, A120, B120, C121, D121, E121, F121, G121, A121, B121, C122, D122, E122, F122, G122, A122, B122, C123, D123, E123, F123, G123, A123, B123, C124, D124, E124, F124, G124, A124, B124, C125, D125, E125, F125, G125, A125, B125, C126, D126, E126, F126, G126, A126, B126, C127, D127, E127, F127, G127, A127, B127, C128, D128, E128, F128, G128, A128, B128, C129, D129, E129, F129, G129, A129, B129, C130, D130, E130, F130, G130, A130, B130, C131, D131, E131, F131, G131, A131, B131, C132, D132, E132, F132, G132, A132, B132, C133, D133, E133, F133, G133, A133, B133, C134, D134, E134, F134, G134, A134, B134, C135, D135, E135, F135, G135, A135, B135, C136, D136, E136, F136, G136, A136, B136, C137, D137, E137,

2ª Parte

The musical score for "The Rose Tree" is presented in three staves. The top staff, labeled "JS+MT", shows a sequence of chords: IV, V, I, and I. The middle staff, labeled "XS+XB", shows a sequence of chords: IV, V, I, and I. The bottom staff, labeled "XS+XB", shows a melodic line. The score is in 5/4 time and features a sequence of chords (IV, V, I, I) and a melodic line.

Coda

9 CODA

The CODA section consists of three measures. The first two staves, JS+MT and XS+XB, are bracketed together. In each measure, the JS+MT staff has a whole chord (IV, V, I) and the XS+XB staff has a whole note (F, G, A, B, C, D, E, F). The chords are IV, V, and I respectively. The XS+XB staff has a whole note (F, G, A, B, C, D, E, F) in each measure.

Reflexão da aula de 23/03/2011

Depois de registado o sumário nos cadernos diários, deu-se início à parte prática, com a revisão da canção: “Menina estás à Janela”, conforme houvera sido trabalhada na aula anterior. Os alunos apresentaram algumas dificuldades na revisão dos acompanhamentos no instrumental Orff, referindo que não se lembravam de algumas partes, pois já não tinham aulas desde o dia 2/03/2011, em virtude da interrupção lectiva do Carnaval. Assim, foi necessário a professora relembrar o acompanhamento de cada um dos instrumentos Orff, procedendo de seguida à execução da totalidade da introdução instrumental.

Deu-se continuidade à aula com a projecção no quadro da escala de Dó Maior, para relembrar os alunos e assim passar à construção dos respectivos acordes desta escala, ouvindo e registando no quadro as sugestões dos alunos. Depois de identificados os vários graus, constituintes da escala de Dó Maior, procedeu-se ao devido registo nos cadernos diários.

Passou-se de seguida à aprendizagem das células rítmico/melódicas para os vários instrumentos Orff, através da imitação, onde a professora exemplificava e os alunos repetiam, servindo de mote para a realização de um jogo de progressão de acordes, usando um quadro ilustrativo com os respectivos graus para orientação dos alunos e dando-lhe liberdade para a escolha dos instrumentos Orff.

IV, V, V, I	5 vezes
IV, V, I, I	
IV, V, I	Coda

Sentiu-se nesta estratégia de ensino que mais uma vez os alunos ficaram motivados, daí terem facilmente executado o acompanhamento pretendido.

O objectivo seguinte foi a aprendizagem dos acordes e do ritmo na guitarra, seguindo-se o acompanhamento rítmico da bateria, usando a metodologia constante na planificação. Estava então criado o ambiente ideal para a interpretação da canção: “Menina estás à Janela”, na sua totalidade.

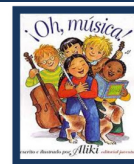
Foi gratificante sentir o empenho e envolvimento de todos os alunos nesta actividade, salientando que alguns alunos trouxeram as suas guitarras, incluindo uma guitarra eléctrica.

ANEXO VI

Planificação/ Reflexão

(06/04/2011)

Materiais Utilizados



PLANO DE AULA

	Centro de estágio: Escola Pedro Teixeira	Data: 06/04/2011
Turma 8º A	Estagiária: Margarida Silva	Lições nº 25/26

Sumário:

Avaliação na flauta da introdução da música: “Menina estás à janela”.
Continuação da exploração desta música com flautas, instrumental Orff, guitarra, cavaquinho e bateria.
Preenchimento da ficha de auto-avaliação.

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Melodias e Arranjos	- Interpretação e Comunicação	*Executar peças musicais com voz, flauta, guitarra, bateria e instrumental Orff.
	- Percepção sonora e musical	* Utilizar progressões harmónicas.

RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Flautas • Instrumental Orff • Computador • Projector Multimédia • Teclado • Guitarras • Bateria 	<ul style="list-style-type: none"> * Preenchimento das fichas de registo de avaliação em anexo. *Envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas; * Observação do desempenho: <ul style="list-style-type: none"> - Instrumental - Vocal

ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS

1 – Rever a introdução da canção: “Menina estás à Janela” na flauta, acompanhada no teclado pela professora:

1.1 – Avaliação individualizada, na flauta - preenchimento da grelha em anexo.

1.2 – Executar o acompanhamento da introdução:

1.2.1 – Instrumental Orff;

1.2.2 – Todos os instrumentos (Flautas; J.S.+ Met X.B.+X.C.; Guitarras, Cavaquinho e bateria)

2 – Rever os acompanhamentos da canção com a seguinte progressão de acordes:

2.1 - J.S. + Met.

2.2 - X.B. + X.C.

2.3 – Guitarras, cavaquinho;

2.4 – Bateria.

IV, V, V, I	5 vezes
IV, V, I, I	
IV, V, I	Coda

2.5 – Cantar a canção com o acompanhamento instrumental;

*Distribuição dos instrumentos à escolha dos alunos.

3 – Concerto Final - executar a canção na seguinte forma:

- Introdução – Flautas + Instrumental Orff + Guitarras + Cavaquinho + Bateria

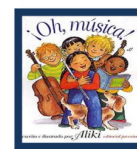
- Vozes + Instrumental Orff + Guitarras + Cavaquinho + Bateria (3x)

- Coda

4 – Preenchimento da ficha de auto-avaliação.



Escola Superior de Educação de Coimbra
PRÁTICA PEDAGÓGICA
Ano Lectivo - 2010/2011



Centro de estágio: **Escola Pedro Teixeira**

Turma 8º A

Estagiária: Margarida Silva

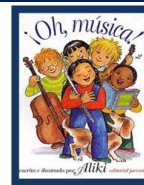
Ficha de Registo de Avaliação – Instrumental (Flauta) – 06/04/2011

Música – “Menina estás à janela” – Popular - Vitorino

N.º	Nome	Postura Corporal	Rigor Rítmico-Melódico	Afinação	Expressividade	Nota Final
		20%	50%	20%	10%	100%
15						0
16						0
17						0
18						0
19						0
20						0
21						0
22						0
23						0
24						0
25						0
26						0
27						0
28						0
29						0



Escola Pedro Teixeira
Ano Lectivo 2010/2011 - Educação Musical
Ficha de Auto-Avaliação 8º Ano - Turma A



Nome : _____ Nº ____ Turma ____

Critérios de Avaliação		2ºP	3ºP
Conhecimentos	Identifica auditivamente características musicais ao nível do timbre, altura, ritmo, dinâmica, andamento e forma;		
	Executa e interpreta peças musicais utilizando técnicas instrumentais diferenciadas;		
	Compõe e improvisa melodias e acompanhamentos utilizando diferentes instrumentos;		
	Conhece e compreende como se articulam os diferentes conceitos teóricos		
Processos de Aprendizagem	Participação activa nas diferentes tarefas escolares;		
	Cumprimento das tarefas propostas		
	Autonomia na realização das diferentes tarefas		
Atitudes e Valores	Assiduidade/ pontualidade;		
	Empenho/responsabilidade na realização das tarefas escolares;		
	Respeito pelo cumprimento de regras, pelas diferentes opiniões e decisões inerentes à situação de ensaio/aula;		
	Partilha e cooperação no trabalho com o grupo;		
	Nota Final		

Parâmetros de avaliação a atribuir: escala de 1 a 5.

Reflexão da aula de 06/04/2011

Tratando-se da última aula antes da interrupção lectiva do período da Páscoa, os alunos mostraram alguma agitação, pois sabiam que iriam ser avaliados individualmente na execução da flauta, o que se reflectiria na nota de final de período. Depois de a professora estagiária ter informado os alunos de que se iria fazer uma revisão na flauta em grupo, da música a ser avaliada, os mesmos acalmaram-se um pouco mais. De seguida, passou-se à projecção do sumário no quadro o qual foi registado pelos alunos nos respectivos cadernos diários, agora bem mais concentrados.

Iniciou-se então a revisão na flauta da introdução da canção: “Menina estás à Janela”, acompanhada no teclado pela professora, levando os alunos a ganharem uma grande autoconfiança, permitindo-lhes, deste modo, ter uma boa prestação individualizada na flauta. O passo seguinte foi preencher a Ficha de Registo de Avaliação – Instrumental (Flauta), atendendo a todos os parâmetros nela constantes.

A fase seguinte constou da revisão de todo acompanhamento instrumental da canção: “Menina estás à Janela”, explorado nas aulas anteriores, por partes instrumentais e depois de um concerto final com a execução da canção na totalidade. Os alunos continuaram a demonstrar um grande empenho e entusiasmo na execução da referida canção, tendo inclusivamente sido ouvidos comentários de que os alunos aproveitavam os intervalos para ensaiar os referidos acompanhamentos nas suas guitarras.

No culminar da aula foi distribuída pelos alunos uma ficha de auto-avaliação, que no fim de a preencherem e em diálogo com a professora estagiária sugeriram a nota que achavam merecer. Foi tido em conta também a opinião dos restantes elementos da turma, que foram destacando algumas das competências adquiridas pelos colegas.

A professora estagiária pediu aos alunos que fosse feito um balanço das actividades desenvolvidas durante este período e que fossem também sugeridas algumas actividades a realizar no próximo. Foram expressas algumas opiniões de contentamento para com as actividades realizadas até então, pois sentiam-se embebecidos com as competências adquiridas até aqui, sugerindo demonstrá-las numa actividade musical, onde todos os outros alunos desta Escola pudessem assistir.

ANEXO VII

Planificação/ Reflexão

(04/05/2011)

Materiais Utilizados

PLANO DE AULA

	Centro de estágio: Escola Pedro Teixeira	Data: 04/05/2011
Turma 8º A	Estagiária: Margarida Silva	Lições nº 27/28

Sumário:

Início ao módulo: “Sons e Sentidos” – apresentação de um *PowerPoint*.
Interpretação da peça musical: “Cuisi-reggae”.

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Sons e Sentidos	- Interpretação e Comunicação	*Executar peças musicais com percussão corporal e instrumentos da sala de aula a tempo, de acordo com o acompanhamento da orquestração; *Propor diferentes tipos de interpretações para uma mesma peça musical.
	- Criação e Experimentação	* Seleccionar, utilizar, combinar e manipular sons, elementos musicais, para arranjar músicas para fins específicos.
	- Percepção Sonora e Musical	* Identificar fontes sonoras através do seu timbre. *Identificar a forma e a estrutura de uma peça musical.
	- Culturas Musicais nos contextos	*Descrever e comparar diferentes tipologias musicais, estilos e géneros, na sua relação com os diferentes contextos e temporalidades passadas e presentes.

RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projector Multimédia • Aparelhagem de som • CD • Instrumentos da sala de aula 	*Preenchimento da grelha em anexo. * O nível de envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas; * O nível de desempenho, na interpretação da peça musical, de acordo com a sincronização rítmica com o acompanhamento.

ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS

- 1 - Apresentar um *PowerPoint* sobre o módulo: “Sons e Sentidos” com a intervenção dos alunos.
- 2 – Exploração e interpretação da peça: “Cuisi- reggae”:
 - 2.1 - Ouvir a peça na sua totalidade em suporte de CD.
 - 2.2 – Projectar a partitura no quadro:
 - 2.3 - Ler e executar as diferentes partes (A, B e CODA) com:
 - 2.3.1 - vocábulos diferentes para os vários níveis corporais;
 - 2.3.1.2 – prosódia rítmica para os níveis 1 e 2.
 - 2.3.2 – prosódia rítmica e timbres corporais: pés, palmas, pernas e clic’s;
 - 1º - Nível 1 e 2 em simultâneo:
 - parte A (pés e palmas)
 - parte B e Coda (pés e pernas)
 - 2º - Dividir a turma em 2 grupos:
 - grupo 1 – nível 1 e 2;
 - grupo 2 – nível 3 (clic’s).
 - 2.3.3 – Ouvir e identificar a forma da peça com registo na partitura distribuída;
 - 2.3.4 – Executar com timbres corporais a peça na sua totalidade com acompanhamento instrumental em suporte de CD.
 - 2.3.5 - Gravar a peça na sua totalidade com os timbres corporais.
- 3* – Executar a peça com os instrumentos da sala de aula:
 - 3.1 - os alunos irão seleccionar/discutir/decidir quais os instrumentos a utilizar para cada um dos níveis.
 - 3.2 - com acompanhamento instrumental em suporte de CD.
 - 3.3 - gravar a peça na sua totalidade com acompanhamento dos instrumentos da sala de aula.
- 4 – Ouvir, comentar e comparar as gravações efectuadas.

Trabalho para casa:

- Seleccionar/trazer diferentes utensílios de cozinha para utilizar nesta peça musical na próxima aula.

*Esta actividade só se realizará no caso da fase anterior (2) ser feita em menos tempo do que o previsto.

“Cuisi - Reggae”

Guillaume Saint - James
Adaptado por Margarida Silva

The musical score is written for three staves in C major, 4/4 time. The first system contains the first two lines of the song. The second system contains the next two lines. The third system contains the final line. The lyrics are written below the notes in green. The score is divided into measures by vertical blue lines. The first system has four measures, the second has four measures, and the third has two measures. The lyrics are: "mos i- ciar na co- nha a car Re-ggae", "Tur-main-tei-ra 'stá a to-car En-tra fii-ta-dei- a dan-çar", "A já E ra", and "Re-ggae já lá 'stá".

mos i- ciar na co- nha a car Re-ggae

Tur-main-tei-ra 'stá a to-car En-tra fii-ta-dei- a dan-çar

A já E ra

Re-ggae já lá 'stá

FORMA

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Reflexão da aula de 4/05/2011

Esta aula foi dividida em duas fases:

- ❖ 1ª Fase - Apresentar um *Power-point*;
 - ❖ 2ª Fase - Interpretar e explorar a peça: “Cuisi-Reggae”.
- ❖ **1ª Fase – Apresentar um *PowerPoint***

Iniciou-se a aula com a projecção de um *PowerPoint* de modo a introduzir o módulo: “**Sons e Sentidos**”. Foram pedidos voluntários à turma para lerem o que estava escrito nos diferentes diapositivos. Estes foram intervindo no desenrolar da sua projecção, ouvindo e identificando os diferentes sentidos das músicas apresentadas. Apresentaram-se também alguns grupos musicais com obras elaboradas a partir de sons de objectos do dia-a-dia.

Teve-se o cuidado de escolher alguns grupos musicais do concelho que fossem mais familiares aos alunos tais como: o Rancho Folclórico “O Cancioneiro de Cantanhede” e a “Banda Filarmónica da Pocariça”, assim como bandas sonoras de filmes conhecidos: “Avatar” (Cinema sonoro) e de um filme do Charlot com Charlie Chaplin. (Cinema Mudo). Decidiu-se também por uma escolha cuidada de alguns grupos musicais que organizam uma síntese entre sons e movimentos, partindo de situações do quotidiano, criando música com fontes sonoras não convencionais e elaborando obras a partir de sons de objectos do dia-a-dia. Optou-se por apresentar grupos mais conhecidos, tais como: “Stomp” (Reino Unido), “Oficina dos Malucos” (este grupo tem a particularidade de ser constituído por alunos da Casa Pia com idades da mesma faixa etária do público alvo); “Be-dom” (Portugal) e outros projectados recentemente num programa televisivo: “Portugal tem Talento” – SIC, conhecido dos alunos - “Crassh” (de um concelho próximo de Cantanhede, Oliveira do Bairro). A maioria destes grupos usam o corpo e objectos comuns para criar *performances* teatrais físicas percussivas.

Para finalizar o *PowerPoint* e de modo a poder motivar os alunos para a actividade seguinte, criou-se algum *suspense* no último grupo a apresentar. Foi dito aos alunos que o grupo que se seguia ainda não tinha nome, nem CD's ou vídeos gravados, mas que o iria fazer brevemente. Depois de ouvidas várias sugestões dos alunos, um deles disse que poderia ser a própria turma, tendo acertado. Naturalmente a boa disposição reinou e a motivação foi conseguida. Foi dito aos alunos, que posteriormente se faria um vídeo com uma actividade musical, realizada por eles, de modo a inseri-lo neste *PowerPoint*.

É de salientar, que a selecção dos materiais usados neste *PowerPoint* foi bem conseguida, uma vez que os alunos tiveram alguma facilidade em identificar os grupos/músicas/bandas sonoras escolhidos, mostrando bastante interesse e motivação na descoberta dos mesmos,

chegando mesmo a “competir” entre si para ver quem conseguia descobrir/identificar em primeiro lugar o que se pretendia.

Houve toda uma preocupação, por parte da professora estagiária, em que todos os alunos estivessem interessados e motivados nesta actividade, dando também oportunidade aos alunos menos interventivos de participar, solicitando-lhes a sua opinião.

❖ 2ª Fase – Interpretar e explorar a peça: “Cuisi-Reggae”

Para iniciar a actividade fez-se uma audição integral da peça de modo a que os alunos tivessem uma percepção do que se pretendia e se fossem familiarizando com ela. Foi sugerido aos alunos que se movimentassem pela sala ao ritmo da música. No início, só alguns alunos o fizeram, mas no decorrer da música toda a turma aderiu com grande entusiasmo deixando-se levar pelo ritmo da mesma.

Foi feita a exploração da peça, iniciando pela projecção individualizada, no quadro, das diferentes partes a estudar (A; B; Coda). Estas foram trabalhadas separadamente, primeiro com vocábulos diferentes para os vários níveis corporais, depois com a prosódia rítmica (criada pela professora estagiária), apenas para os níveis um e dois, e por fim com prosódia rítmica e timbres corporais. Após a exploração individualizada de cada parte da música, procedeu-se à última fase, que correspondeu à realização da peça com o acompanhamento instrumental, em suporte de CD, referente a cada uma das partes respectivamente.

Os alunos tiveram alguma facilidade na realização da parte A, mas nas partes B e CODA, houve uma maior dificuldade na execução das semicolcheias e especificamente na CODA na contagem dos tempos das pausas. Estas dificuldades foram rapidamente ultrapassadas com a aplicação da prosódia rítmica, tal como se previa. A estratégia de imitação utilizada também facilitou a execução das células rítmicas em que os alunos apresentaram mais dificuldades.

Foi distribuída uma partitura da peça, a cada um dos alunos, para poderem ouvir, identificar e registar a forma da mesma. A maioria dos alunos identificou, apenas uma minoria não fez, por distração.

A turma foi dividida em dois grupos e executou-se e gravou-se a peça na sua totalidade com os timbres corporais. Achou-se pertinente realizar esta actividade também com os instrumentos Orff. Foi pedido aos alunos que fizessem a selecção/discussão/decisão de quais os instrumentos a utilizar para cada um dos níveis. Depois de ouvidas as diferentes opiniões dos alunos, passou-se à interpretação e gravação da peça musical, agora com os instrumentos Orff escolhidos.

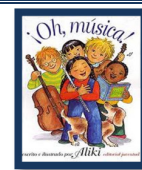
Verificou-se que o acompanhamento instrumental é motivador e do agrado dos alunos.

ANEXO VIII


Planificação/ Reflexão

(18/05/2011)

Materiais Utilizados



PLANO DE AULA

	Centro de estágio: Escola Pedro Teixeira	Data: 18/05/2011
Turma 8º A	Estagiária: Margarida Silva	Lições nº 29/30

Sumário:

Continuação da aula anterior – exploração sonora da peça musical: “Cuisi-reggae” com utensílios de cozinha. Dramatização de uma cena de cozinha e sonorização da mesma.

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Sons e Sentidos	- Interpretação e Comunicação	*Executar peças musicais com utensílios de cozinha, de acordo com o acompanhamento da orquestração;
	- Criação e Experimentação	* Seleccionar, utilizar, combinar e manipular sons, e elementos musicais para fins específicos. * Apresentar e gravar as criações de grupo em suporte áudio, para aperfeiçoamento e avaliação.

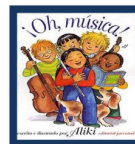
RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projector Multimédia • Aparelhagem de som • CD • Instrumentos da sala de aula (ovo - maracas) • Utensílios de cozinha – trazidos pelos alunos • Pacotes (vazios) de farinha e açúcar • Embalagem de ovos • Taça • Colher de pau • Forma de Bolo • Aventais de cozinha • Chapéu de Pasteleiro 	<ul style="list-style-type: none"> * O nível de envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas; *Preenchimento da grelha de avaliação em anexo.

ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS

- 1 – Rever a peça: “Cuisi- reggae”, com os vários timbres corporais explorados na aula anterior, com acompanhamento instrumental em suporte de CD.
- 2 – Explorar/seleccionar os diferentes utensílios de cozinha trazidos pelos alunos, para acompanhar a peça musical: “Cuisi- reggae”.
 - 2.1 - Cada aluno tem de:
 - escolher um utensílio de cozinha;
 - seleccionar/produzir 3 timbres diferentes para o utensílio escolhido (3 minutos)
 - apresentar à turma os timbres seleccionados.
 - 2.2 – Escolher e atribuir (pelos 3 níveis) os utensílios/timbres mais apropriados para executar a peça musical.
- 3 – Executar a peça na sua totalidade com os utensílios de cozinha seleccionados, com acompanhamento instrumental em suporte de CD.
- 4 – Dramatizar a confecção de um “Bolo” utilizando os utensílios de cozinha para sonorizar a cena:
 - 4.1 - Escolher os utensílios/timbres mais apropriados para o desenrolar da dramatização.
- 5 – Apresentar e gravar a peça na sua totalidade com a seguinte forma: Dramatização e execução da peça “Cuisi Reggae” .
- 6 – Ouvir, comentar e avaliar a gravação efectuada.



Escola Superior de Educação de Coimbra
PRÁTICA PEDAGÓGICA
Ano Lectivo - 2010/2011



Centro de estágio: **Escola Pedro Teixeira**

Turma 8º A

Estagiária: Margarida Silva

Grelha de Avaliação - Educação Musical - Turma 8º A

Aula de 18/05/2011

Nº	Nome	Participação	Nível de Envolvimento	Sincronização Rítmica	Observações
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					

Parâmetros de Avaliação - NS; S; B.

Reflexão da aula de 18/05/2011

Esta aula foi dividida em 4 fases:

- ❖ 1ª Fase – Exploração sonora da peça musical: “Cuisi-Reggae” com utensílios de cozinha;
- ❖ 2ª Fase - Dramatizar uma cena de cozinha;
- ❖ 3ª Fase - Apresentar e gravar a peça na sua totalidade;
- ❖ 4ª Fase – Avaliar a actividade desenvolvida.

❖ 1ª Fase – Exploração Sonora da peça musical: “Cuisi-Reggae” com utensílios de cozinha

Solicitou-se aos alunos, na aula anterior, que trouxessem utensílios de cozinha que iriam servir de instrumentos para acompanhar esta peça musical. Como precaução a professora estagiária trouxe alguns utensílios de cozinha, para a eventualidade de algum aluno se esquecer, e efectivamente foram necessários porque alguns alunos não se lembraram de os trazer para a aula, colocando em risco a realização desta actividade com estes materiais. Pediu-se aos alunos que juntassem todos os utensílios trazidos para posteriormente seleccionarem um. De seguida pediu-se-lhes que em quatro minutos os explorassem podendo tocar, beliscar, raspar ou outra qualquer prática da sua imaginação, a fim de apresentarem à turma três timbres diferentes. Depois de ouvidas as várias sugestões tímbricas, pretendeu-se ouvir a sua opinião sobre os timbres mais apropriados para os diferentes níveis da peça.

De seguida dividiu-se a turma em três grupos, para que correspondessem aos diferentes níveis da peça, de modo a que cada grupo conseguisse uma sonoridade diferente. Houve toda uma preocupação por parte da professora estagiária em estar sempre atenta à coordenação e orientação da opinião dos alunos.

Por fim executou-se a peça na sua totalidade com os utensílios de cozinha seleccionados, com acompanhamento instrumental em suporte de CD.

❖ 2ª Fase – Dramatizar uma cena de cozinha

Nesta fase os alunos dramatizaram a confecção de um “Bolo”, utilizando os utensílios de cozinha para sonorizar a cena sendo que a parte do material para a confecção do bolo era imaginário.

Foi explicado aos alunos que se pretendia dar um sentido a esta música, daí ter surgido a ideia da confecção de um bolo. Foi distribuído a cada aluno um avental e um chapéu de pasteleiro a uma aluna que se voluntariou para a “confecção” do bolo. Conseguiu-se desta forma uma motivação tal, que foram os próprios alunos a sugerir os timbres mais apropriados para o desenrolar da dramatização. Mais uma vez, à semelhança do referido anteriormente, a professora estagiária ajudou a organizar e seleccionar os diferentes timbres sugeridos. De seguida fez-se um ensaio da dramatização do bolo com os timbres seleccionados.

❖ 3ª Fase - Apresentar e gravar a peça na sua totalidade

Os alunos, com o auxílio da professora estagiária, apresentaram a peça na sua totalidade da seguinte forma: dramatização seguida da interpretação da peça: “Cuisi Reggae”. Esta foi gravada com uma câmara de filmar pelo professor cooperante.

A professora estagiária levou para a aula um bolo previamente confeccionado, sem o conhecimento dos alunos, ficando estes surpreendidos no final da execução da peça, quando lhes foi mostrado pela “pasteleira” voluntária, provocando neles uma reacção de contentamento total.

❖ 4ª Fase – Avaliar a actividade desenvolvida.

Nesta fase os alunos viram, ouviram e comentaram a gravação efectuada, fazendo uma avaliação crítica do seu próprio desempenho no desenrolar da actividade. Pode constatar-se um grande contentamento, por parte dos alunos, ao visualizarem no vídeo as suas *performances* musicais.

No final da aula todos puderam saborear o apetitoso bolo, criando um clima de envolvimento entre todos os intervenientes.

Pretendeu-se e conseguiu-se, com esta actividade, levar os alunos a reflectir que com exemplos tão simples, podem surgir imensos “**Sons com Sentido**”...


ANEXO IX

Planificação/ Reflexão

(01/06/2011)

Materiais Utilizados

PLANO DE AULA

	Centro de estágio: Escola Pedro Teixeira	Data: 01/06/2011
Turma 8º A	Estagiária: Margarida Silva	Lições nº 31/32

Sumário:

Continuação da aula anterior – exploração da música: “Menina estás à janela”:

- Criar e compor um ritmo em trabalho de grupo a integrar na música;
- Criar uma forma para esta música.

Execução da totalidade da música na referida forma.

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Sons e Sentidos	- Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> * Executar peças musicais com voz, flauta, cavaquinho, guitarra, bateria e instrumental Orff. * Executar o ritmo criado com utensílios de cozinha, de acordo com o andamento; * Propor diferentes tipos de interpretações e arranjos para uma mesma peça musical.
	- Criação e Experimentação	<ul style="list-style-type: none"> * Seleccionar, utilizar, combinar e manipular sons, e elementos musicais para fins específicos. * Registar o ritmo criado em grafia convencional ou não convencional. * Apresentar e gravar as criações de grupo em suporte áudio, para aperfeiçoamento e avaliação. * Criar uma forma para a música;
	- Percepção Sonora e Musical	<ul style="list-style-type: none"> * Acrescentar ritmos na canção: “Menina estás à janela”.

RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projector Multimédia • Aparelhagem de som • CD • Flautas • Instrumentos da sala de aula • Guitarras, cavaquinho • Bateria • Teclado • Utensílios de cozinha 	<ul style="list-style-type: none"> * O nível de envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas; * Preenchimento da grelha de avaliação em anexo.

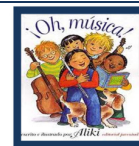
ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS

- 1 – Exercícios de relaxamento, respiração, e aquecimento vocal.
- 2 - Rever a canção: “Menina estás à janela” com acompanhamento de guitarras, cavaquinho, teclado e bateria.
- 3 – Dividir a turma em 3 grupos. Cada grupo irá:
 - 3.1 – Criar um ritmo de 2 compassos em compasso quaternário; *
 - 3.2 - Explorar/seleccionar os instrumentos não convencionais (utensílios de cozinha) a utilizar;
 - 3.3 – Apresentar o ritmo criado aos restantes elementos da turma;
 - 3.4 – Seleccionar o melhor ritmo** elaborado pelos grupos.
(**este será incluído no arranjo a criar pela turma para a música: “Menina estás à janela”)
- 4 – Criar em conjunto uma forma para a música: “Menina estás à janela” – tendo em conta todas as partes estudadas, incluindo o ritmo criado anteriormente.
- 5 – Executar a música na totalidade de acordo com a forma criada.

*Se os alunos realizarem o ritmo antes do tempo previsto poderão criar mais 2 compassos.



Escola Superior de Educação de Coimbra
PRÁTICA PEDAGÓGICA
Ano Lectivo - 2010/2011



Centro de estágio: **Escola Pedro Teixeira**

Turma 8º A

Estagiária: Margarida Silva

Educação Musical

Grelha de Avaliação do Ritmo criado para a música: “Menina estás à janela”

Aula de 01/06/2011

Grupo	Nº	Nome	Capacidade de trabalho em grupo	Registo correcto	Complexidade	Resultado final	Observações
1							
2							
3							

Parâmetros de Avaliação - NS; S; B.

Menina estás à Janela

Popular –Vitorino



Dó Fá
Menina estás à janela
Sol Sol
Com o teu cabelo à lua
Dó Fá
Não me you daqui embora
Sol Dó
Sem levar uma prenda tua
Dó Fá
Sem levar uma prenda tua
Sol Sol
Sem levar uma prenda dela
Dó Fá
Com o teu cabelo à lua
Sol Dó
Menina estás à janela

Dó Fá
Os olhos requerem olhos
Sol Sol
E os corações corações.
Dó Fá
E os meus requerem os teus
Sol Dó
Em todas ocasiões.

Reflexão da aula do dia 01/06/2011

No âmbito da comemoração do “Dia Mundial da Criança” a Escola promoveu algumas actividades relacionadas com o tema, pelo que alguns alunos chegaram à sala bastante agitados, resultando num início de aula um pouco atribulado. Para solucionar esta situação, recorreu-se de imediato à execução de alguns exercícios de relaxamento, para que se instalasse na aula um clima propício ao desenvolvimento da actividade seguinte. Pouco tempo depois, passou-se ao registo do sumário nos cadernos diários. Já reinava a serenidade!

Deu-se continuidade à aula com alguns exercícios de respiração e aquecimento vocal, essenciais para a fase seguinte - revisão da canção: “Menina estás à janela”. Esta permitiu aos alunos relembrem toda envolvimento instrumental aprendida em aulas anteriores. De seguida foi interpretada a canção na sua totalidade, iniciando com as flautas, acompanhadas pelas guitarras, cavaquinho e teclado; tendo entrado por fim a bateria.

Como meio de motivação dos alunos para a criação de uma nova forma para esta canção, e assim interligar os dois módulos: “Melodias e Arranjos” e “Sons e Sentidos”, o passo seguinte foi dividir a turma em três grupos, dando a oportunidade a cada um deles de criar um ritmo original de dois compassos em compasso quaternário, executado com utensílios de cozinha, a integrar na referida forma. Foi dada a liberdade aos alunos de poderem formar os seus próprios grupos, tendo em conta as diferentes capacidades de aprendizagem, de forma a ficarem equilibrados. Foram dispostos em diferentes sítios da sala, com o objectivo de cada um deles poder dar largas à sua criatividade na selecção e exploração dos utensílios de cozinha como instrumentos não convencionais, e na criação de um ritmo adequado.

Foi delineado pela professora estagiária uma duração de dez minutos para a realização da primeira parte desta tarefa. Houve toda uma preocupação em acompanhar atentamente o desempenho dos diferentes grupos, tendo em conta as dificuldades apresentadas por alguns alunos. Tendo terminado esse tempo, achou-se adequada a intervenção da professora estagiária nos grupos com maior dificuldade.

A fase seguinte consistiu na apresentação do ritmo criado por cada grupo. Sentiu-se que a expectativa dos diferentes grupos ia aumentando à medida que cada um deles apresentava o seu trabalho. No final da apresentação foi unânime a escolha de um dos ritmos, visto que o mesmo se destacava dos outros. Este foi aprendido e executado por todos os alunos da turma, tendo sido feita uma gravação do resultado final.

Tendo como objectivo a concepção de uma forma criativa e original para a canção: “Menina estás à janela”, a professora estagiária pediu aos alunos que se empenhassem ao máximo na aplicação de todos os conhecimentos adquiridos a todos os níveis, nas aulas anteriores, para que daqui pudesse resultar algo bastante satisfatório e gratificante para todos. E assim foi: todos os alunos se entusiasmaram e empenharam, dando ideias para o resultado final do arranjo da música desde os aspectos formais, ao nível melódico, rítmico, harmónico, bem como na escolha dos instrumentos e timbres a utilizar, na medida em que utilizaram instrumentos convencionais (flautas, violinos, guitarras acústicas, guitarra eléctrica, cavaquinho, órgão e bateria) e instrumentos não convencionais (utensílios de cozinha: panelas, colheres de pau e de metal, formas de bolo; baldes e bidões)

Depois de ouvidas todas as entusiásticas sugestões/opiniões chegou-se à escolha da seguinte forma para a canção “Menina estás à janela”: introdução instrumental com flautas, acompanhadas pelas guitarras, cavaquinho e teclado, seguindo-se a parte vocal, à qual se acrescentou o acompanhamento da bateria e violino, intercalando com o ritmo criado, executado nos instrumentos não convencionais, e terminando com todos os instrumentos convencionais e não convencionais, juntamente com a voz. Salienta-se a participação do violino a solo com a melodia da canção.

A última fase da aula foi a interpretação da música, na sua totalidade, de acordo com a forma criada. O resultado final foi do agrado de todos os intervenientes, mostrando-se radiantes por todas as opções feitas.

Foi gratificante sentir o empenho e entusiasmo dos alunos na execução da tarefa proposta tendo sido alcançado o objectivo.

ANEXO X

Planificação/ Reflexão

(15/06/2011)

Materiais Utilizados

PLANO DE AULA



Centro de estágio: **Escola Pedro Teixeira**

Data: 15/06/2011

Turma 8º A

Estagiários: Margarida Silva/Mário Barreiros

Lições nº 33/34

Sumário:

Ensaio geral da música: “Menina estás à janela”.

MÓDULO	DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS
Sons e Sentidos	- Interpretação e Comunicação	* Executar peças musicais com voz, flauta, cavaquinho, guitarra, bateria, instrumental Orff e utensílios de cozinha;

RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projector Multimédia • Flautas • Instrumentos da sala de aula • Guitarras, Cavaquinho • Bateria • Utensílios de cozinha 	* O nível de envolvimento e participação dos alunos nas actividades propostas;

ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS

- 1 – Exercícios de relaxamento, respiração, e aquecimento vocal.
- 2 - Rever a canção: “Menina estás à janela” com os vários instrumentos/utensílios de cozinha trabalhados.
 - 2.1– Na totalidade
 - 2.2 – Por grupos instrumentais em diferentes espaços:
 - violinos,
 - guitarras,
 - flautas,
 - utensílios de cozinha.
- 3 – Concerto final.

Reflexão da aula do dia 15/06/2011

Em virtude de se tratar da última aula antes do concerto final, foi necessária a colaboração do professor de Educação Tecnológica, bem como dos professores dos alunos do ensino articulado da Academia de Música, para autorizarem a dispensa dos seus alunos, para que pudessem comparecer no ensaio geral, com todos os alunos da turma. Enquanto se aguardava pela chegada do outro turno da turma, foi distribuída pelos alunos a ficha de auto-avaliação. No fim de a preencherem e em diálogo com a professora estagiária estes sugeriram a nota que achavam merecer. Foi tido em conta também a opinião dos restantes elementos da turma, que foram destacando algumas das competências adquiridas pelos colegas ao longo do ano.

Foi ainda feito um balanço geral de todas as actividades desenvolvidas durante o estágio. Este foi considerado por todos os alunos da turma como muito motivador e enriquecedor, manifestando alguns deles a vontade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido, perguntando mesmo se a professora estagiária iria continuar nesta Escola no próximo ano lectivo.

Esta aula foi ministrada pelos dois professores estagiários, Margarida Silva e Mário Barreiros, uma vez que o ensaio geral era destinado a todos os alunos da turma.

Enquanto iam chegando os alunos do segundo turno e do ensino articulado houve uma grande agitação, pela expectativa criada em torno do resultado final esperado com a realização da actividade conjunta. Para colmatar toda esta agitação foram feitos alguns exercícios de relaxamento, respiração, e aquecimento vocal, essenciais para o desempenho instrumental e vocal.

Em seguida passou-se para uma revisão da canção “Menina estás à janela” com os vários instrumentos convencionais e não convencionais trabalhados nas aulas anteriores. Dividiu-se a turma em vários grupos instrumentais por diferentes espaços físicos, a fim de poder explorar separadamente os diferentes instrumentos seleccionados para esta música. Posteriormente, juntou-se novamente toda a turma, desta vez para o grande ensaio geral, constatando-se um grande empenho, motivação e muita expectativa de como iriam resultar todas as partes vocais e instrumentais em conjunto.

O resultado final foi do agrado de todos os intervenientes, demonstrando grande satisfação pela opção feita pelos próprios alunos, nos ritmos criados, na selecção dos instrumentos convencionais e não convencionais e na estrutura escolhida para a interpretação do tema: “Menina estás à janela”.

ANEXO XI

DVD:

- 2 PowerPoints (Melodias e Arranjos /Sons e Sentidos)
- Gravação da actuação da turma na Festa de Encerramento do Ano Lectivo.